



VISIÓN EDUCATIVA IUNAES

**NUEVA ÉPOCA Vol. 9, Número 19
Abril-Septiembre de 2015**



VISIÓN EDUCATIVA IUNAES

Vol. 9, No. 19, Abril de 2015 a Septiembre de 2015, es una publicación semestral editada por el Colegio Anglo Español. Durango, A.C., en el área de posgrado. Avenida Real del Mezquital No. 92, Fracc. Real del Mezquital, C.P. 34199. Durango, Dgo. Tel. 618-8117811.
<http://iunaes.mx/>
revistaiunaes@hotmail.com

Editor Responsable: Dra. Adla Jaik Dipp.
Reserva de Derechos al Uso Exclusivo No. 04-2013-031511584500-203. ISSN: 2007-3518. ambos otorgados por el Instituto Nacional de Derechos de Autor. Edición electrónica vía on line:
<http://iunaes.mx/revista/>

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 autor de la publicación.

SECCIÓN MONOGRÁFICA ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA

VISION EDUCATIVA IUNAES

Nueva Época Vol. 9, Número 19, Abril-Septiembre de 2015

CONTENIDO

SECCIÓN MONOGRÁFICA: ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA

Estrategia ABP y prácticas sociales del lenguaje para desarrollar habilidades psicológicas superiores en los alumnos de educación básica.	6
<i>Susana Mendoza Méndez, Ma. Elena Martínez Jiménez y Vicente Castro Vidales</i>	
Elaboración de esquemas como estrategia para comprender y presentar el contenido de textos científicos	18
<i>Arlín García García, José Luis Cuauhtémoc García Rodríguez e Isidro Barraza Barraza</i>	
Estrategia didáctica para la enseñanza de proyectos integradores en un modelo basado en competencias	26
<i>David Alejandro Sifuentes Godoy</i>	
Estrategia para el aprendizaje con sentido: en acción con enacción.	38
<i>Justo Martínez Carrillo y Élica Lerma Reyes</i>	
Estrategia: adquisición de vocabulario básico de una segunda lengua (AVBSL)	47
<i>Karla P. Chávez González, Yesenia Delgado Vázquez y Guisella Soto Garza</i>	

ARTÍCULOS

Consideraciones epistemológicas para una educación inclusiva más oportuna en el siglo XXI y sus desafíos para el desarrollo de estrategias de intervención institucional	60
<i>Aldo Ocampo González</i>	
El diario y la filosofía para niños como estrategias para la reflexión de la práctica docente	80
<i>José Luna Hernández</i>	
La formación continua de los docentes de educación básica en México: una propuesta de cambio	87
<i>Teresita de Jesús Cárdenas Aguilar</i>	
La universidad emprendedora: la percepción de estudiantes de ciencias económico-administrativas	98
<i>Marco Alberto Núñez Ramírez y Berta Ermila Madrigal Torres</i>	
Inventario sobre inteligencia emocional. Una validación preliminar	111
<i>Margarita López Gutiérrez y Dolores Gutiérrez Rico</i>	

INSTRUMENTOS DE INVESTIGACIÓN

Escala de Liderazgo Distribuido	119
<i>Manuel Ortega Muñoz</i>	

REVISTA ELECTRÓNICA VISIÓN EDUCATIVA IUNAES

DIRECTOR

Dr. Arturo Barraza Macías

DIRECTORA INVITADA PARA LA SECCIÓN MONOGRÁFICA

Dra. Dolores Gutiérrez Rico

COORDINADORA EDITORIAL

Dra. Adla Jaik Dipp

CONSEJO EDITORIAL

MIEMBROS LOCALES

Dr. Enrique Ortega Rocha (*Universidad Interamericana para el Desarrollo; sede Durango*); **Dra. 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*); **Dra. Teresita de Jesús Cárdenas Aguilar** (*Centro de Investigación e Innovación para el Desarrollo Educativo; Nuevo Valle*); **Dr. Jesús Carrillo Álvarez** (*Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Durango*); **Mtro. Heriberto Monarrez Vásquez** (*Secretaría de Educación del Estado de Durango*); **Dra. María de la Luz Segovia Carrillo** (*Colegio de Investigación y Posgrado del Instituto Universitario Anglo Español*); **Mtro. Mario César Martínez Vázquez** (*Centro Pedagógico de Durango*); **Dr. Luís Manuel Martínez Hernández** (*Red Durango de Investigadores Educativos*); y **Dr. Manuel de Jesús Mejía Carrillo** (*Centro de Investigación e Innovación para el Desarrollo Educativo; Buenos Aires*).

MIEMBROS NACIONALES

Dra. Ángeles Huerta Alvarado (*Centro Nacional de Evaluación Educativa*); **Dr. Pedro Sánchez Escobedo** (*Universidad Autónoma de Yucatán*); **Dr. Víctor Hernández Mata** (*Facultad de Psicología, Universidad Autónoma de Querétaro*); **Dra. Elva Isabel Gutiérrez Cabrera** (*Universidad Politécnica del Golfo de México*); **Dr. José Luís Pariente Frago** (*Universidad Autónoma de Tamaulipas*); **Dr. Víctor Gutiérrez Olivarez** (*Centro Sindical de Investigación e Innovación Educativa de la Sección XVIII del SNTE-CNTE*); **Dr. Manuel Muñiz García** (*Universidad Autónoma de Nuevo León*); **Dra. Ada Gema Martínez Martínez** (*Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de San Luis Potosí*); y **Dr. José Reyes Rocha** (*Instituto Michoacano de Ciencias de la Educación*).

MIEMBROS INTERNACIONALES

Dr. Alfredo Cuellar Cuellar (*Universidad de Fresno y Docente fundador del Doctorado en Ciencias de la Educación del Instituto Universitario Anglo Español*); **Dra. Giselle León León** (*División de Educología, del Centro de Investigación en Educación, Universidad Nacional Heredia, Costa Rica*); **Dr. Aldo Ocampo González** (*Universidad de Playa Ancha, Sede Valparaíso, Chile; Universidad de las Américas, Sede Santiago Centro; Universidad Los Leones; e Instituto Profesional Providencia.*)

**INSTITUTO
UNIVERSITARIO
ANGLO ESPAÑOL**

DIRECTORIO

Directora General
*Alia Lorena Ibarra
Ávalos*

**Directora Académica
de Posgrado**
Adla Jaik Dipp

La revista "Visión Educativa IUNAES", con ISSN: 2007-3518, es una publicación electrónica con periodicidad semestral que se edita en los meses de abril y octubre de cada año por parte del Posgrado 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: revistaiunaes@hotmail.com



EDITORIAL

En el panorama actual de las distintas Reformas Educativas que impactan el estado de la educación, en cualquiera de sus niveles, se ha buscado el perfeccionamiento del profesorado y específicamente más en el marco de las estrategias y metodologías didácticas que proceden a facilitar el proceso de aprendizaje. Por lo que llama la atención la cantidad de referencias que se hacen al tema de estrategias de enseñanza.

Sin duda, el profesorado a partir de sus diferentes capacitaciones, actualizaciones, formación en estudios de posgrado, etc.; se ha preocupado por enseñar en base a estrategias que posibiliten en el aprendiz el sentido de desarrollo de habilidades de pensamiento, toma de decisiones, resolución de problemas y autorregulación, entre otros componentes más. Esto con la intención de dar respuesta a las necesidades actuales, y sobre todo a las exigencias que el propio sistema educativo les ha impuesto.

Con las transformaciones y decisiones políticas, en donde la evaluación del desempeño en el docente es un tenor constante, éste se ha implicado en la mejora de una práctica estratégica, en donde otorgar herramientas en los estudiantes es la base para ellos.

El contexto en donde nos desenvolvemos los actores educativos nos demuestran cada día más la necesidad de un aprendizaje continuo para poder vivir en una sociedad que presenta, constantemente y de forma rápida, cambios culturales, tecnológicos, científico. Por lo que se requiere una educación que desarrolle la capacidad de pensar y de aprender.

En la sección monográfica de este número, estudiantes del Doctorado en Ciencias para la Educación del Anglo Español, han desarrollado diversas estrategias que tienen como interés el socializar y proponer innovaciones en el desarrollo de habilidades para aprender mejor en los aprendices, pero sobre todo, el compartir a sus compañeros docentes, estrategias que favorezcan y le den más interés en sus formas de enseñanza.

Dentro de la asignatura “Estilos de aprendizaje”, del programa doctoral en mención, se vierte el interés de que los estudiantes a partir del diseño, desarrollo y aplicación de estrategias, favorezcan de una u otra manera los estilos de aprender de los estudiantes. Estas estrategias permiten que en los aprendices se modifiquen cognitivamente, a partir de las mediaciones instrumentales y sociales que se usen dentro del aula, o en cualquier contexto donde el interés sea la participación de conocimientos.

Algunos autores que han estudiado la adquisición del conocimiento (Piaget, 1982; Bruner, 1988), han puesto énfasis en la naturaleza constructiva personal del sujeto y cada vez más se reconoce la importancia de que el docente apoye esa construcción; sin embargo, para lograr esa construcción del aprendiz, se requiere que éste procese de forma adecuada la información que recibe, de ahí deriva pues, la necesidad de implementar estrategias para facilitar el proceso.

Por lo que le invitamos a leer con detenimiento cada una de las estrategias desarrolladas, pero sobre todo, lo más importante es que usted se decida a aplicarlas.

Referencias

Bruner, J. (1988). *Desarrollo cognitivo y educación*. Madrid: Morata

Piaget, J. (1982). *El nacimiento de la inteligencia en el niño*. Madrid: Aguilar

Dra. Dolores Gutiérrez Rico

ESTRATEGIA ABP Y PRÁCTICAS SOCIALES DEL LENGUAJE PARA DESARROLLAR HABILIDADES PSICOLÓGICAS SUPERIORES EN LOS ALUMNOS DE EDUCACIÓN BÁSICA.

Susana Mendoza Méndez

*Directora de Educación Primaria y Orientadora Educativa en Escuela Secundaria
Doctorando en el Instituto Universitario Anglo Español Durango*

mm_susana@hotmail.com

Ma. Elena Martínez Jiménez

*Docente de Tiempo Completo de la Facultad de Trabajo Social - UJED
Doctorando en el Instituto Universitario Anglo Español Durango*

maje_39@hotmail.com

Vicente Castro

*Coordinador General del Centro de Maestros “Francisco Zarco”
Doctorando en el Instituto Universitario Anglo Español Durango*

cchente3105@hotmail.es

Resumen

En este artículo se propone la estrategia de aprendizaje basado en problemas ABP como una opción para que los alumnos de educación básica participen en las diferentes prácticas sociales del lenguaje que conlleven la consolidación de los propósitos educativos, el logro de competencia y el desarrollo de habilidades psicológicas de orden superior. A partir de los planteamiento de Vygotsky quien afirma que el aprendizaje es mediado y que, las funciones mentales superiores se adquieren en la interacción social, en la zona de desarrollo próximo, una estrategia como el ABP es una ZDP, a través de ella se puede lograr la máxima potencialidad de aprendizaje con la ayuda de los demás, es decir que el nivel de desarrollo y aprendizaje que el alumno puede alcanzar con la ayuda, guía o colaboración de los adultos o de sus compañeros siempre será mayor que el nivel que pueda alcanzar por sí sólo. Habla además que las herramientas psicológicas median nuestros pensamientos, sentimientos y conductas. Nuestra capacidad de pensar, sentir y actuar depende de las herramientas psicológicas que usamos para desarrollar esas funciones mentales superiores, ya sean interpsicológicas o intrapsicológicas. El Lenguaje es la forma primaria de interacción con los adultos, y por lo tanto, es la herramienta psicológica con la que el individuo se apropia de la riqueza del conocimiento, desde esta perspectiva, el aprendizaje es el proceso por el que las personas construyen conocimiento.

Palabras clave: Aprendizaje Basado en Problemas (ABP), Habilidades Psicológicas Superiores, Zonas de Desarrollo Próximo (ZDP), Prácticas Sociales del Lenguaje, Evaluación.

Abstract

In this article the learning strategy based on ABP problems as a way to help elementary school students participate in different social practices of the language involving the consolidation of educational objectives, the achievement of competence and psychological skills development is proposed higher order. From the approach of Vygotsky who claims that learning is mediated and that higher mental functions such a strategy

PBL is a ZDP are acquired in social interaction, in the zone of proximal development, through it you can maximum learning potential with the help of others, the level of development and learning that students can achieve with the help, guidance or assistance from adults or peers will always be greater than the level that can achieve alone. Speaks also psychological tools that mediate our thoughts, feelings and behaviors. Our ability to think, feel and act depends on the psychological tools we use to develop these higher mental functions, whether or intrapsychological interpsychological. Language is the primary form of interaction with adults, and therefore, is the psychological tool with which the individual appropriates the wealth of knowledge, from this perspective; learning is the process by which people construct knowledge.

Keywords: Problem Based Learning (PBL), Higher Psychological Skills Zones of Proximal Development (ZPD), Social Practices of the Language Assessment.

Introducción

Una preocupación de la educación es la formación de seres humanos con capacidades cognitivas para la solución de problemas, el mundo hoy, exige mejores competencias y a la escuela se le ha encomendado la tarea de desarrollar competencias para la vida, Perrenoud (2008), dice que tomar este enfoque como respuesta al fracaso escolar resulta poco favorable si al mismo tiempo no se hace una revisión seria de sus estrategias de aprendizaje y de enseñanza, y de sus formas de evaluar, de ahí la necesidad de realizar nuevos planteamientos para innovar el trabajo de aula y lograr nuevos objetivos.

En este artículo se propone trabajar el aprendizaje basado en problemas (ABP) usando las prácticas sociales de lenguaje como vehículo para desarrollar las habilidades psicológicas superiores de los alumnos en educación básica. El aprendizaje basado en problemas es una estrategia de aprendizaje colaborativo, los estudiantes aprenden solucionando problemas guiados por su profesor. El uso de esta estrategia promueve el desarrollo de habilidades para aprender de manera independiente, habilidades para negociar y solucionar conflictos así como habilidades para definir y resolver problemas.

La estrategia ABP plantea al alumno una situación problemática o un escenario, en ese momento se crean zonas de desarrollo que próximo que se potenciarán al poner en acción las prácticas sociales de lenguaje (PSL) enfoque para el tratamiento de la asignatura del español que activa las habilidades de leer, escribir, escuchar y hablar.

ABP significa aprendizaje basado en problema, es una estrategia que promueve aprendizaje colaborativo, a partir de ciertos pasos los alumnos resuelven un problema o situación. Usando ABP y para el desarrollo de habilidades superiores el maestro desempeña un rol activo, no solo participa en la planificación y evaluación de la situación, es además un colaborador activo que plantea dudas y cuestiona saberes.

Las prácticas sociales del lenguaje son formas de interacción, a través de ellas los niños aprenden a relacionarse con otros a interpretar y producir textos, reflexionar sobre ellos, identificar problemas, solucionarlos, la apropiación de prácticas sociales de lenguaje requiere de experiencias colectivas, del uso eficiente y frecuente del lenguaje, de organización del pensamiento, reflexión y planteamiento y de análisis de situaciones cercanas a la vida cotidiana. Por medio

de ellas el niño interpreta la realidad, y desarrolla actitudes responsables ante los problemas del mundo (Programas de Estudio, 2013).

Vygotsky sostiene que el aprendizaje es mediado, y que el conocimiento se adquiere, se construye, a través de la interacción con los demás, que es un proceso de interacción entre el sujeto y el medio, en este caso la escuela debe servir cada vez más para asimilar o dar significado a esa gran avalancha de informaciones dispersas y escasamente seleccionadas. Debe servir para construir modelos o interpretaciones que permitan integrar esas informaciones, para hacerlas significativas en el marco del saber científico o disciplinar que las ha hecho posibles. En este sentido, el constructivismo no es sólo una opción psicopedagógica sino sobre todo una opción cultural y de redistribución del conocimiento en el marco de los fines que la educación debe cumplir en las sociedades modernas.

En este trabajo hay planteamientos importantes que generan algunas interrogantes: ¿Qué es lo que hace que los niños aprendan, que construyan el conocimiento? ¿Qué significa estrategia ABP y de qué forma apoya el desarrollo de habilidades superiores? ¿Cuáles son las habilidades psicológicas superiores que se desarrollan en educación básica? ¿Cómo vincular estrategia ABP con desarrollo de habilidades superiores con PSL? ¿Cómo se evaluaría aplicando la estrategia ABP? ¿Cómo sabríamos que realmente esta estrategia ABP sí contribuye al desarrollo de habilidades superiores? ¿Qué impacto tendría la aplicación de esta metodología o estrategia en educación básica?

Objetivo

El objetivo de este trabajo es fundamentar la estrategia ABP como una alternativa que propicia la creación de zonas de desarrollo (ZDP) próximo, en la medida en que el niño participa en prácticas sociales del lenguaje, orientadas bajo esta estrategia, aumentará sus habilidades psicológicas superiores, formará su pensamiento reflexivo, crítico y analítico, apoyara la construcción de su propio conocimiento y fomentará el desarrollo de habilidades intelectuales en su proceso de aprendizaje.

Justificación

Existen por lo menos dos evidencias claras de la necesidad de plantear nuevas estrategias de aprendizaje, por un lado la urgencia de desarrollar competencias como la capacidad cognitiva, adaptativa y conductual que pone en acción una persona para dar respuesta a una situación donde se espera observe un desempeño concreto que pone en evidencia conocimientos, habilidades del pensamiento, destrezas y actitudes (Frade, 2008) y, por otro lado los bajos resultados en el examen nacional de logros educativos ENLACE, así como los pobres resultados de la evaluación de esas competencias que el país ha obtenido en las evaluaciones internacionales como (*Programme for International Student Assessment*), PISA, estas dos situaciones requieren de innovar en la práctica docente puesto que de alguna forma no se han observado mejoras en los niveles de logro educativo.

El aprendizaje basado en problemas ABP está orientado a la resolución de problemas, favorece el trabajo colaborativo. Los alumnos, en pequeños grupos, trabajan de una manera nueva para asimilar los contenidos de un curso. En esta estrategia se plantea un problema (llamado “escenario”) y el equipo busca la información necesaria para dar alternativas de solución. Lo más importante es que son los mismos alumnos quienes toman la responsabilidad de su aprendizaje. El profesor es quien plantea el escenario y va guiando a los alumnos en su proceso de aprendizaje. El rol de los alumnos es mucho más activo, en comparación con el que tradicionalmente han desempeñado, ya que requieren de buscar información, investigar y aprender por cuenta propia además de organizarse de manera tal que puedan utilizar su tiempo de la mejor manera posible.

Para Vygotsky existen dos tipos de funciones mentales: las inferiores y las superiores. Las funciones mentales superiores se adquieren y se desarrollan a través de la interacción social. El conocimiento mismo es resultado de la interacción social; a partir de esa interacción adquirimos conciencia de nosotros, aprendemos el uso de los símbolos que, a su vez, nos permiten pensar en formas cada vez más complejas. Para este autor, a mayor interacción social, mayor conocimiento, más posibilidades de actuar, más sólidas las funciones mentales, es decir mientras más rica y frecuente sea la interacción con los demás, nuestro conocimiento será más rico y amplio. Es importante señalar que para él las funciones mentales superiores se desarrollan y aparecen en dos momentos; primero se manifiestan en el ámbito social o interpsicológico y, en un segundo momento se transforman en propiedad del individuo se hace personal, intrapsicológica. Sin embargo en el paso de una habilidad a otra los demás juegan un papel muy importante ya que el potencial de desarrollo logrado a partir de esa interacción es la que Vygotsky llama zona de desarrollo próximo (ZDP), es decir el nivel de desarrollo y aprendizaje que el individuo puede alcanzar con la ayuda, guía o colaboración de los adultos o de sus compañeros siempre será mayor que el nivel que pueda alcanzar por sí sólo.

La premisa principal de Vygotsky, es que el conocimiento se construye socialmente por lo que una estrategia ABP, por la forma en que está diseñada, propicia esas interacciones entre alumnos, el profesor y la comunidad educativa, crea zonas de desarrollo próximo que con el apoyo de los demás se constituyen en zonas de desarrollo potencial, convirtiendo la experiencia del trabajo colaborativo en posibilidades de aprendizaje (Romo Pedraza, 1997).

Desarrollo de la estrategia

El ABP es una estrategia que exige trabajar bajo ciertos pasos o fases. Es importante que aunque parezca que se pueden omitir algunos, se realicen todos en el orden establecido ya que esto garantiza llegar a plantear las alternativas de solución correctas al problema. Cada paso supone actividades específicas señaladas a continuación:

1. El equipo de trabajo lee (primero en lo individual y de manera muy cuidadosa) el escenario del problema, lo analizan y se aseguran de que lo han comprendido. Es importante no caer en la tentación de saltarse este paso y comenzar a evaluar soluciones potenciales.



Fuente: Construcción propia

2. Se realiza una lista de todas aquellas ideas que les vayan surgiendo y que crean pueden ayudar en el planteamiento y resolución del problema. Estas hipótesis deben ser revisadas más adelante para descartar las que no sean relevantes.

3. El equipo hace una lista de todo aquello que se sabe en relación con el problema o situación. Hay que responder la pregunta *¿Qué es lo que sabemos?* Es importante que todo el equipo esté de acuerdo que sabe lo que están integrando en la lista. Con que un miembro del equipo no lo sepa es suficiente para que se pase a la lista de cosas desconocidas.

4. En esta parte debe hacerse un listado de todo lo que el equipo considere que necesita saber para resolver el problema. Hay que responder a la pregunta *¿Qué es lo que debemos saber?* Hay varias preguntas que son apropiadas para esta sección. Algunas se refieren a los principios que se necesitan para entender la situación. Otras señalan la necesidad de buscar más información. Estas preguntas servirán de guía para realizar búsquedas en la biblioteca, biblioteca digital, Internet, etc.

5. Es aquí donde se planea la investigación, es decir lo que debe hacerse para resolver el problema. Hay que responder a la pregunta *¿Qué es lo que tenemos que hacer?* Antes de esto es importante revisar la lista de las hipótesis para descartar aquellas que no se consideren ya relevantes. **NO CONTINÚEN** con el paso siguiente sin tener un plan muy claro de lo que hay que hacer. Es

importante distribuir las tareas pero todo mundo debe aprender lo mismo sobre todos los temas.

6. En este paso se redactan una o dos declaraciones que expliquen lo que el equipo está tratando de resolver, producir, responder, probar o demostrar.

7. Esta es una fase de intenso trabajo ya que es cuando el equipo se dedica a reunir, estudiar, clasificar y ordenar la información que crean les será útil para resolver el problema. La información puede obtenerse de diversas fuentes. En este paso se espera que se intercambien ideas, se propongan soluciones, se evalúen alternativas y se consideren pros y contras de las distintas soluciones propuestas.

8. El equipo presenta resultados a través de un reporte o presentación ante el grupo. Éste incluye las explicaciones, recomendaciones, conclusiones, alternativas de solución o predicciones que obtuvieron en relación con su trabajo de investigación.

Previo al trabajo de los alumnos, el profesor deberá de **realizar una planificación** para definir un escenario del problema o situación y las actividades que van a resolver mediante las prácticas sociales del lenguaje (leer, hablar, escribir, escuchar) que van a resolver mediante el trabajo colaborativo los alumnos, ya sea que decida trabajarlo en forma grupal en equipos de seis alumnos, en este momento el profesor diseña además los instrumentos de evaluación y define las reglas de participación.

Para hacer más eficiente el trabajo de un equipo bajo esta metodología se recomienda **establecer roles** para cada uno de sus miembros. Estos roles, pueden intercambiarse una vez concluido cada proceso; es decir una vez que se haya resuelto o explicado el problema o situación. Los roles que sugerimos asignar son los siguientes:

- **Moderador:** Es el encargado de coordinar los esfuerzos del equipo, pero no es el responsable de hacerlo todo. Es quien se asegura que exista una adecuada comunicación entre los miembros del equipo. Es el encargado de mantener la discusión del grupo en el sentido correcto; es decir, su labor es la de hacer que cada uno de los miembros del equipo se mantenga en la actividad, no permitiendo que se pierda el sentido real de la misma. Debe evitar, en pocas palabras, la pérdida de tiempo en situaciones que se desvíen del problema. El moderador debe recordar a los miembros del equipo en que paso se está trabajando y el espacio correcto en el grupo de discusión en el que se debe participar para este efecto.
- **Secretario:** Se encarga de organizar y sintetizar de manera pública (en el grupo de discusión) y periódica la información generada por el equipo hasta un momento dado; debe tener los documentos con dicha información claramente ordenada y clasificada. Será también el responsable del reporte escrito; no de realizarlo todo, sino de tener la última versión para entrega.
- **Participantes (todos los miembros del equipo incluyendo moderador y secretario):** Todos los miembros del equipo aportan y plantean ideas. También son responsables de cuestionar todo lo que hace el equipo, con el propósito de asegurar que toda la información que se genere, sea pertinente al caso y evitar que se desvíen los esfuerzos.

Se **diseña un calendario** de participación para el grupo de discusión estableciendo fechas y actividades, para trabajar prácticas sociales del lenguaje,

de participación y retroalimentación siguiendo los pasos propuestos por la estrategia ABP hasta concluir con una actividad integradora del trabajo colaborativo misma que será objeto de una coevaluación.

La apropiación de las prácticas sociales del lenguaje requiere de una serie de experiencias individuales y colectivas que involucren diferentes modos de leer, interpretar y analizar los textos; de aproximarse a su escritura y de integrarse en los intercambios orales. Por ello, los propósitos para el estudio del Español en la Educación Básica son que los alumnos:

- Utilicen eficientemente el lenguaje para organizar su pensamiento y su discurso; analicen y resuelvan problemas de la vida cotidiana; accedan y participen en las distintas expresiones culturales.
- Logren desempeñarse con eficacia en diversas prácticas sociales del lenguaje y participen de manera activa en la vida escolar y extraescolar.
- Sean capaces de leer, comprender, emplear, reflexionar e interesarse en diversos tipos de texto, con el fin de ampliar sus conocimientos y lograr sus objetivos personales.
- Reconozcan la importancia del lenguaje para la construcción del conocimiento y de los valores culturales, y desarrollen una actitud analítica y responsable ante los problemas que afectan al mundo.

la escuela primaria debe garantizar que los alumnos:

- Participen eficientemente en diversas situaciones de comunicación oral.
- Lean comprensivamente diversos tipos de texto para satisfacer sus necesidades de información y conocimiento.
- Participen en la producción original de diversos tipos de texto escrito.

Día de la actividad	8 y 9	10 y 11	12, 13 y 14	15 a 20	21	22	23
Actividades prácticamente terminadas al finalizar el día	1. Leer y analizar el escenario del Problema. 2. Hacer una lista de hipótesis, ideas o corazonadas	3. Hacer una lista de aquello que se sabe. <u>(escribir)</u> 4. Hacer una lista de aquello que se desconoce	5. Hacer una lista de aquello que se necesita hacer para resolver el problema <u>(escribir)</u> . 6. Definir el problema	7. Obtener información (Investigación individual e intercambio de información)	7. Obtener información (Intercambio de información (oralidad) e intercambio de ideas)	8. Presentar resultados (Reporte terminado y enviado al grupo de discusión)	8. Presentar resultados (Reporte comentado por los compañeros de equipo y entregado al profesor tutor) <u>Argumentar</u> <u>Escribir.</u> <u>hablar</u>

Fuente: Construcción propia.

Sustento teórico

Si el conocimiento es construido a partir de la experiencia, es conveniente introducir en los procesos educativos el mayor número de estas; debe irse más allá de la explicación del pizarrón y acetato, e incluir actividades de laboratorio, experimentación y solución de problemas; el ambiente de aprendizaje tiene mayor relevancia que la explicación o mera transmisión de información; desde la perspectiva ABP, debe fomentarse el estudio colaborativo en grupos y equipos de trabajo; utilizar las diferentes formas de lenguaje; es importante proporcionar a los alumnos oportunidades de participación en discusiones, que cometa errores, busque soluciones, resuelva conflictos, investigue y tome decisiones.

Uzcátegui Vielma (2013), dice que las habilidades de orden superior, pretenden el conocimiento e identificación de la información, y además buscan la comprensión y la aplicación del conocimiento en situaciones concretas.

Lipman, 1991 (citado por Uzcátegui Vielma 2013), define las habilidades de orden superior como; “El conjunto de acciones interiorizadas, organizadas y coordinadas, que propician un adecuado procesamiento de la información, enfocadas tanto a la información a procesar en sí, como también a las estructuras, procesos y estrategias que están siendo empleadas al procesarla”. Así mismo plantea que las habilidades del pensamiento del orden superior son:

1.- Análisis: La capacidad para distinguir y separar las partes de un todo hasta llegar a conocer sus principios o elementos.

2. Síntesis: Capacidad para llegar a la composición de un todo a partir del conocimiento y reunión de sus partes.

3. Conceptualización: La capacidad de abstraer los rasgos que son necesarios y suficientes para describir una situación, un fenómeno o un problema.

4. Manejo de información: Capacidad para visualizar y ubicar los datos y la información necesarios para la mejor comprensión de un fenómeno o situación dada; la capacidad para discernir la pertinencia de datos e informaciones disponibles; también la capacidad de encontrar tendencias o relaciones entre conjuntos desordenados de datos o informaciones.

5. Pensamiento sistémico: La capacidad para visualizar como un sistema, los elementos constitutivos de una situación o fenómenos, así como la habilidad de visualizar los sistemas como totalidades que forman parte de totalidades mayores y que pueden ser descompuestos en totalidades menores. Operativamente implica las capacidades de análisis y síntesis pero agrega el carácter dinámico y se centra en el estudio de las interacciones.

6. Pensamiento crítico: Capacidad de pensar por cuenta propia, analizando y evaluando la consistencia de las propias ideas, de lo que se lee, de lo que se escucha, de lo que se observa.

7. Investigación: La capacidad para plantear interrogantes claros con respecto a una situación o fenómeno dado; de proponer hipótesis precisas y modelos conceptuales de lo que se estudia; de producir o recopilar datos e información con el propósito de verificar el modelo conceptual y las hipótesis; de examina el peso y la validez de la información y el grado con el que se refutan las hipótesis o los modelos conceptuales y, por último, formular teorías, leyes o conceptos acerca del fenómeno en estudio.

8. Meta cognición: La capacidad de reflexionar sobre los pensamientos propios, incluye la planeación antes de una tarea, el monitoreo durante una tarea y la autoevaluación al terminarla.

9. Solución de problemas: En psicología, la solución de problemas se refiere a un estado voluntario de llegar a una «meta» definitiva en una condición presente que, o bien todavía no se ha alcanzado directamente, o la misma está muy lejos, o requiere de lógica más compleja para poder encontrar una descripción de las condiciones faltantes o pasos necesarios para alcanzar la meta.

10. Creatividad: La creatividad, pensamiento original, imaginación constructiva, pensamiento divergente o pensamiento creativo, es la generación de

nuevas ideas o conceptos, o de nuevas asociaciones entre ideas y conceptos conocidos, que habitualmente producen soluciones originales.

11. Evaluación: El proceso de obtener evidencias (medición) que nos permita juzgar (juicio) el grado de logro (congruencia) de los objetivos de aprendizaje, las nuevas acepciones señalan a la evaluación como fuente de información para la toma de decisiones, mejora, renovación, cambio de las prácticas habituales del sistema, es una actividad permanente y flexible, cada vez más científica.

12. Autoevaluación: Con el término autoevaluación se designa la acción de evaluarse a sí mismo. O sea, que el sujeto que se autoevalúa toma en sus manos el proceso de valorar sus propias conductas, ideas, o conocimientos. Es discutida la objetividad que puede presentar en estos casos el evaluador, quien debe conocerse a sí mismo y juzgarse con equidad. La autoevaluación de conciencia es un proceso introspectivo que permite visualizar y juzgar las propias conductas y pensamientos, para castigarlos en su caso, con el remordimiento o imponiéndonos acciones correctivas.

Además de las mencionadas anteriormente plantea que deberían incluirse las dos siguientes:

1. Inteligencia emocional: Consiste en una serie de actividades que sirven para apreciar y expresar de manera justa nuestras propias emociones y las de otros y para emplear nuestra sensibilidad a fin de motivarnos, planificar y realizar de manera cabal nuestra vida.

2. Inteligencia social: La inteligencia social es la capacidad que tiene una persona de entender, tratar y llevarse bien con la gente que le rodea. Es lo que hace que una persona sea capaz de tener mil amigos dispuestos a dar la cara por él, o que no tenga nadie con quien contar. Es lo que provoca que un hombre sea magnético para las mujeres o que, por el contrario, sea un total negado a la hora de interactuar. Y, también es lo que hace que una persona sea un vendedor u orador de primera o que, sea un fracaso en los negocios y en su capacidad de expresarse en público.

<http://magygilcovapsicopedagogia.blogspot.com/2009/03/sesion-10-habilidades-del-pensamiento.html>.

La importancia de desarrollar estas habilidades en el aula es para preparar personas capaces de identificar problemas, planear estrategias, tomar decisiones y solucionar problemas de la vida real en cualquier ámbito en el que se desempeñen, individuos capaces de proponer y de llevar a cabo estas propuestas en busca de objetivos en común.

La Dra. Margarita A. de Sánchez (2002), plantea que es indispensable desarrollar en los alumnos las estructuras y funciones necesarias para mejorar sus interacciones con el ambiente, tanto en situaciones académicas como extraescolares y cuyos ejes versan sobre la excelencia en la solución de problemas, toma de decisiones y rendimiento académico. Este planteamiento parte del entendido de que un gran porcentaje de los alumnos que ingresan a la universidad tienen deficiencias en su razonamiento y en su pensamiento crítico y creativo, hecho que ha llevado a una disminución en el rendimiento académico. Asimismo, reconoce que el desarrollo de las estructuras cognoscitivas no

constituye un proceso de aprendizaje espontáneo sino que debe ser estimulado con un entrenamiento formal en cursos incorporados al currículo escolar.

Retomando a Barrel (1999), encontramos que el ABP se apoya en la teoría constructivista del aprendizaje, que nos indica que el conocimiento se construye activamente por el estudiante, el conocimiento al estar en movimiento y en constante cambio se va incorporado mediante instrumentos de estudio y asimilación teórico-práctica, lo que provoca que el alumno se erija en un actor activo, consciente y responsable de su propio aprendizaje. En su evolución formativa el quehacer del alumno será de una implicación casi total, los resultados vendrán a ser los conocimientos que él mismo ha podido ir confeccionando. Para lograr todo ello cuenta con la supervisión del profesor/asesor. La construcción del conocimiento se realiza sobre hechos, ideas y creencias que el alumno adquiere con anterioridad, en función de este bagaje y de los conceptos que se presentan a disposición del alumno, este logrará, paulatinamente, construir su conocimiento actual.

Al respecto Ausubel desde 1976 viene planteando que el aprender no significa remplazar un punto de vista por otro, ni sumar nuevo conocimiento al viejo, más bien es una transformación del conocimiento. Esta transformación, se genera a través del pensamiento activo y original del estudiante, de ahí que la educación con perspectiva constructivista implica la experimentación y la resolución de problemas y considera que los errores no son contrarios al aprendizaje, sino más bien la base del mismo, esto, dice Ausubel, es pasar de la instrucción a la construcción, donde el rol tradicional del profesor cambia al fomentar la responsabilidad y la autonomía en el aprendizaje de los alumnos y como, a partir de la interrelación que se crea entre ellos desarrollan además los valores de equidad, justicia, democracia y cooperación.

De acuerdo con Vygotsky (retomado por Romo, 1997), el constructivismo es una teoría del aprendizaje que se basa en el supuesto de que los seres humanos construyen su propia concepción de la realidad y del mundo en que viven. Es decir cada uno de nosotros genera su propio conocimiento, sus propias reglas y modelos mentales con los que damos sentido y significado a nuestras experiencias y acciones. El aprendizaje, dicho en forma simple, es el proceso de ajustar nuestras estructuras mentales para interpretar y relacionarnos con el ambiente. Desde esta perspectiva, el aprender se convierte en la búsqueda de sentidos y la construcción de significados. Es por consiguiente, un proceso de construcción y generación, no de memorizar y repetir información.

Evaluación

Para saber si realmente los alumnos están desarrollando sus habilidades psicológicas superiores es de suma importancia determinar anticipadamente cuales son las habilidades que se observaran a lo largo del proyecto ABP preferentemente se recomienda diseñar un instrumento de autoevaluación, (indica lo que el alumno aprendió) coevaluación (entre compañeros considerando lo que cada uno hizo y los niveles de desempeño) y heteroevaluación (el profesor, determina las habilidades que se propone observar, pueden ser: capacidad de análisis, síntesis, conceptualización, manejo de información, pensamiento

sistémico, crítico, habilidades investigativas, metacognición, solución de problema, creatividad, pensamiento valorativo). Los criterios de evaluación deben darse a conocer a los alumnos con anticipación, cada situación de aprendizaje con ABP debe contener necesariamente una rúbrica de cada uno de los pasos y de los productos que se espera obtener así como los niveles de desempeño que se esperan del alumno, cerrando el trabajo con una reflexión sobre lo que aprendieron como equipo en la solución del problema y un comentario final sobre cómo se sintieron usando ABP.

Conclusiones

Las habilidades psicológicas superiores permiten la formación de conceptos, la atención, la memoria y se adquieren por medio de ciertas herramientas psicológicas como: escritura, lectura, escuchar, hablar cuando la persona participa en interacciones sociales, y el ABP mediado por la cultura de los participantes será el espacio para interactuar con otros alumnos, y su desempeño puede ser evaluado creando una rúbrica que establezca los criterios que determinan las habilidades psicológicas superiores.

Por lo tanto el desarrollo cognitivo completo requiere de la interacción social. Consecuentemente las personas (maestros, padres o compañeros) que interactúan con el estudiante son las que, en cierto sentido, son responsables de lo que el individuo aprende.

La mejor forma de adquirir procedimientos y estrategias es ejercitarlos en la solución de problemas con estrategia ABP. Si se quiere que el alumno aprenda a pensar, lo mejor es enfrentarle a situaciones donde ponga en acción las prácticas sociales del lenguaje, en las que deba poner en funcionamiento algunas habilidades (observar, medir, formular hipótesis, experimentar sobre ellas, discutir, reflexionar, etc.).

Emplear el lenguaje para comunicarse y como instrumento para aprender, busca que los alumnos empleen el lenguaje para interpretar, comprender y transformar el mundo, obteniendo nuevos conocimientos que les permitirán seguir aprendiendo durante toda la vida. Así como para que logren una comunicación eficaz y afectiva en diferentes contextos y situaciones, lo que les permitirá expresar con claridad sus sentimientos, ideas y opiniones de manera informada y apoyándose en argumentos, y sean capaces de discutir con otros respetando sus puntos de vista.

Referencias

- Ausubel, D. (1976). *Psicología educativa, un punto de vista cognoscitivo*. México: Trillas.
- Barrel, J. (1999). *Aprendizaje basado en Problemas, un enfoque investigativo*. Buenos Aires: Manantial.
- Frade, L. (2009). *Desarrollo de competencias en educación: desde preescolar hasta bachillerato*. Distrito Federal, México: Mediación de Calidad
- Lipman, M. (1991). *Pensamiento complejo y educación*, Madrid: Ediciones de la Torre. (Fragmentos).

- Perrenoud, P. (2006). *Construir competencias desde la escuela*. Santiago: J.C. Sáenz.
- Psicopedagogía. *Las habilidades superiores del pensamiento*. [página web]. Recuperado de <http://pilarraquel2.blogspot.com/2009/03/las-habilidades-superiores-del.html>
- Psicopedagogía para la educación. *Habilidades del pensamiento*. [página web] Recuperado de <http://magyilcovapsicopedagogia.blogspot.com/2009/03/sesion-10-habilidades-del-pensamiento.html>
- Romo Pedraza, A. (1997). *El enfoque sociocultural del aprendizaje de Vygotsky*. Generated by Foxit PDF Creator © Foxit Software. Recuperado de <http://www.foxitsoftware.com> for evaluation only
- Sánchez, M. (2002). La investigación sobre el desarrollo y la enseñanza de las habilidades de pensamiento. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*. Vol. 4, Núm. 1 Recuperada de <http://redie.uabc.mx/vol4no1/contenido-amestoy.html>
- Santillán Campos, F. (octubre de 2006). El Aprendizaje Basado en Problemas como propuesta educativa para las disciplinas económicas y sociales. *Revista Iberoamericana de Educación* N. ° 40/2 EDITA: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI).
- Secretaría de Educación Pública (2013). *Programas de estudio 2013 guía para el maestro educación básica primaria: Español*. 1ª edición. México: Autor.

ELABORACIÓN DE ESQUEMAS COMO ESTRATEGIA PARA COMPRENDER Y PRESENTAR EL CONTENIDO DE TEXTOS CIENTÍFICOS

Arlín García García

Docente adscrito a la Esc. Prim. Fernando Montes de Oca en la ciudad de Durango, Durango. Estudiante del Doctorado en Ciencias de la Educación del Instituto Universitario Anglo Español
arlin.gg@hotmail.com

José Luis Cuauhtémoc García Rodríguez

Docente en el Instituto Tecnológico de Durango, Docente de la Secundaria Técnica Núm. 1. Estudiante del Doctorado en Ciencias de la Educación del Instituto Universitario Anglo Español
ktmoc@hotmail.com

Isidro Barraza Barraza

Docente de la Esc. Sec. Tec. No. 67. José Santos Valdez. Estudiante del Doctorado en Ciencias de la Educación del Instituto Universitario Anglo Español
barrazai@hotmail.com

Resumen

La estrategia que se propone en el presente artículo es el resultado de la aplicación de un procedimiento o conjunto de pasos que de manera efectiva han facilitado la comprensión de textos científicos. Cada uno de ellos tiene una intencionalidad, sin embargo son flexibles a las individualidades para aprender significativamente, solucionar demandas y problemas académicos. La intención es que esta sugerencia represente una oportunidad para estudiantes de los niveles de licenciatura y posgrados en el desarrollo de su capacidad perceptiva, reflexiva, analítica, asociativa y significativa, estimulando su habilidad para evaluar, discernir, centrar, jerarquizar y seleccionar la información de forma objetiva y concreta, ubicando principalmente la que se relacione con el tema central, es decir, distinguir entre información secundaria o complementaria de la primaria o esencial. Debido a sus características, los textos científicos demandan un alto grado de comprensión de textos, de selección de la información, de asociación de la misma y en sí, la apropiación del conocimiento. El proceso es complejo, sin embargo dentro de los distintos niveles que se dan en grupos heterogéneos derivados de múltiples factores (económicos, culturales, sociales, etc.), existen personas para quienes no representa mayor problema identificar la información más sustancial de este tipo de documentos, no obstante, existen otros que muestran diversos grados de dificultad para rescatar lo primordial, en ocasiones, ni siquiera se comprende lo que ahí dice, permaneciendo en un estado de codificación, generando aversión y apatía por la lectura de este tipo de información, impactando negativamente el proceso de aprendizaje de quienes estamos en formación.

Palabras clave: comprensión, información, selección, síntesis, mapa conceptual.

Abstract

The strategy proposed in this article is the result of applying a procedure or set of steps that effectively facilitated the understanding of scientific texts. Each of them has an intention, however they are flexible to the individuals to learn meaningfully, academic demands and solve problems. The intention is that this suggestion represents an opportunity for students in undergraduate and postgraduate levels in the development of its perceptive, thoughtful, analytical, associative and significant capacity, stimulating their ability to evaluate, discern, focus, prioritize and select information objective and factual manner, placing it relates mainly to the central theme, distinguish between secondary and complementary to the primary or essential information. Due to its characteristics, scientific texts require a high degree of comprehension, selection of information, association of it and yes, the appropriation of knowledge. The process is complex, however within the different levels that occur in heterogeneous groups derived from multiple factors (economic, cultural, social, etc.), there are people who find no major problem to identify the most significant information such documents, however, there are others showing varying degrees of difficulty in rescue paramount, sometimes not even understand what it says there, remaining in a state encoding, generating disgust and apathy by reading this information, we negatively impacting the learning process of those who are in training.

Keywords: understanding, information, selection, synthesis, conceptual map.

Presentación

Tratando de encuadrar esta propuesta dentro de un contexto, se debe considerar que los usuarios de la misma requieren dominar el proceso de lectura, Gómez (2004, p. 146) hace referencia a que la capacidad de lectura está directamente relacionada con el proceso Meta cognitivo.

Buzan (1984), en la década de los setenta, introdujo el concepto “mapas mentales”, que requiere una capacidad de análisis y resumen, para facilitar la comprensión de textos.

Se pretende que esta estrategia ayude a conservar en la memoria de largo plazo Gómez (2004, p. 207), conocimientos que puedan ser de utilidad, es decir que se puedan emplear en un futuro, conservar ese conocimiento para exponerlo y utilizarlo cuando sea requerido por un medio ambiente o una situación diferente o una contextualización

El aprendizaje está presente en nuestra vida cotidiana. Ello implica el proceso de memorización a largo plazo es decir, que los nuevos conocimientos sean significativos. Por ello, se busca que los individuos desarrollen estrategias que les permitan relacionar nuevas informaciones con la ya existente para que las primeras adquieran significado y les facilite el proceso de recuperación y almacenamiento.

El uso de esta estrategia está dirigida a personas adultas, específicamente, licenciaturas y posgrados puesto que para aplicarlo deberán tener algunos conocimientos previos es decir, dominar algunas habilidades para explorar esta propuesta y obtener beneficios más amplios, Salomón (1993) cuando habla de las inteligencias distribuidas menciona que se requiere una información básica para hacer uso de las tecnologías, es decir un conocimiento anterior.

La capacidad requerida para esta metodología hace necesaria la visión, análisis y estructuración de pensamiento, para hacerlo de manera eficiente se requiere el cerebro de una persona con niveles de madurez que se observan de

manera más frecuente en nivel profesional o en posgrado, pues son personas que necesitan aprender, lo que Moore (1974) describe como enfoque “Progresivo” personas que buscan el conocimiento por convicción propia y además que buscan la forma de adquirir esa información.

Gómez (2004), menciona que la forma de conservar información en la memoria llamada cerebro es de tipo asociativa, es decir que los datos que se guardan en el cerebro deberán tener un sentido lógico o estar asociados para ser conservados.

Por tanto este problema de retención de información recobra una vital importancia, sobre todo para los que son estudiosos de un tema científico, los métodos para guardar información son indispensables, como ejemplo de este problema de retención se puede relatar un ejemplo de esa vida diaria, el cual se observa una dificultad para retener información en la memoria de corto plazo, casi todos podremos recordar un número telefónico, pero cuando se nos proporciona un segundo número generalmente se olvida el primero o cuando al proporcionarle el primero se le pregunta la hora, no recordará cual era el número que le fue proporcionado.

Gardner y Stenberg (1993, como se citó en Gómez, 2014) menciona las habilidades de aprendizaje las cuales están basadas en la reflexión así como las técnicas del pensamiento, las cuales se apegan de una manera cómoda con el concepto actual de aprendizaje conocido como competencias

Objetivo

Usar los esquemas como estrategia para comprender y sintetizar textos científicos en los niveles de licenciatura y posgrados.

Competencias que se pueden lograr

“El enfoque educativo para la formación y desarrollo de competencias profesionales debe verse en función con el concepto de formación a lo largo de la vida, se habla de formar y desarrollar una disposición permanente para aprender, en la que se hace patente la necesidad de adquirir y construir conocimientos, cultivar y desarrollar capacidades intelectuales y procedimentales; así como asumir actitudes que favorezcan la capacidad de aprender y de desempeñarse profesionalmente” (DGEST, 2011, p. 22). Por lo anterior se citan las competencias que se estimularán durante el desarrollo eficaz de la estrategia:

- Desarrollar la capacidad de análisis y síntesis
- Estimular la capacidad de organizar y planificar
- Incrementar las habilidades de gestión de información (habilidad para buscar y analizar información proveniente de fuentes diversas)
- Tomar decisiones
- Localizar información puntual en los textos
- Inferir y deducir información implícita
- Desarrollar una comprensión más allá de lo literal

- Mejorar progresivamente un mejor análisis de los textos que se leen y tomar una postura frente a ellos
- Lograr una lectura placentera de materiales científicos
- Perfeccionar las habilidades de investigación
- Potenciar la capacidad de aprender
- Aumentar la capacidad de adaptarse a nuevas situaciones
- Fomentar la capacidad de generar nuevas ideas (creatividad)
- Perfeccionar la habilidad para trabajar en forma autónoma
- Evolucionar en la búsqueda del logro

Desarrollo de la estrategia

Durante el proceso de formación que se tiene como estudiantes de licenciaturas o posgrados, es común que nos asignen lecturas específicas con un propósito establecido, mismo que debemos tener en cuenta antes de leer, durante la lectura y después de concluirla. Con la intención de compartir una estrategia empleada durante nuestra propia formación, se sugieren los siguientes momentos, con carácter secuencial, para la comprensión y selección de la información en textos complejos.

1. Como inicio, se realiza una revisión del texto de forma general (extensión, organización, contenido, índice e introducción), lo que se conoce como una **LECTURA DE RECONOCIMIENTO** (algunos autores la nombran hojear). Esto nos permitirá organizar y eficientar el tiempo dedicado a la misma, identificar los capítulos o apartados que se asocien más con el tema central, activar los conocimientos previos e ir enlazando los nuevos conocimientos al antecedente con que se cuenta en las propias estructuras mentales (macroestructura)
2. Realizar una primera lectura del texto con el objetivo de formar una idea general del contenido del mismo (**LECTURA EXPLORATORIA**). De manera simultánea se realizarán actividades como: una **primer selección** de información que consideremos se relacione con el tema, en el caso de materiales digitales que así lo permitan, se puede cortar la información literal, realizando un breve registro de la pág. de donde fue tomada con la intención de poder remitirse rápida y posteriormente, en caso de ser necesario, cuando se tenga el primer resumen completo. Si los materiales son impresos, usar marcatextos para destacar fragmentos de la lectura, mismos en los que podemos ir haciendo notas en los márgenes que permitan ir organizando o clasificando la información. Es importante enfatizar que estos apuntes, ya sean digitales o a mano, deberán paginarse para obviar tiempo cuando sea necesario remitirse a las notas. También es recomendable ir realizando un **glosario digital** que facilite la contextualización de la información y obviamente, facilitará durante el proceso la comprensión global de lo leído (en caso de no contar con equipos de cómputo, la actividad se puede realizar por escrito). El objetivo de este paso es tener una adecuada base para el trabajo posterior.
3. Concluido el primer resumen, leerlo nuevamente (**LECTURA SELECTIVA**), examinando de forma objetiva, la información recabada, seleccionando y extrayendo ideas o conceptos centrales, tomando nota en lo que llamaremos el **primer borrador** (escrito). En este, se realizan mapas de conceptos,

acomodando la información por campos semánticos, es decir, asociando los conceptos que tienen estrecha relación o se vinculan de alguna manera. En esta etapa, se pueden registrar notas complementarias con información que nos permita comprender por qué fueron seleccionados esos conceptos o ideas. Así mismo, nuevamente se registra la pág. de donde se extrajo la información, que en este caso será la correspondiente a los apuntes o registro del primer resumen (digital o a mano). Al realizar esta tarea, se verá favorecida la capacidad de pensar en forma crítica, aclarando las propias ideas y ajustando paulatinamente una comprensión profunda del tema integral.

4. Hasta este momento hemos logrado acotar la información considerablemente, sin perder de vista el tema central. Del primer borrador se busca concretar el mapa de conceptos, releendo la nueva información (**LECTURA REFLEXIVA O CRÍTICA**), comprendiendo, analizando y criticando lo seleccionado, nuevamente tratando de establecer asociaciones dentro de la misma. En este punto, es recomendable ir elaborando el esquema de forma digital (power point, prezi, etc.) cuidando de establecer una organización lógica de los conceptos; si no se cuenta con tecnología, elaborar un segundo borrador escrito, cuando valoren que está completo, elaborar láminas, registro en el pizarrón, etc. (superestructura)
5. En caso de que existan compañeros que hayan leído el mismo texto, proponer presentar en pequeños grupos, el esquema final para conocer puntos de vista externos sobre el trabajo realizado, intercambiando coincidencias, diferencias, complementando ideas. De ahí, se pueden realizar ajustes que probablemente conviertan el trabajo final del paso anterior, en un tercer borrador, rediseñando el propio esquema.
6. Conservar los borradores, ellos servirán de fuente de consulta y material de apoyo al preparar la exposición que deberá ser concreta y objetiva y como insumo para consultas posteriores, recuerda que son producto de un largo proceso de depuración y evaluación de la información.

Evaluación

Debido a que la evaluación es un proceso complejo que tiene como objetivo principal ser lo más objetivos y justos posible, es necesario ofertar un instrumento donde se puedan valorar las competencias logradas por el estudiante (anteriormente citadas). Las rúbricas de evaluación han representado en los últimos años un mecanismo efectivo que estandariza los indicadores a valorar, según el rendimiento que los estudiantes manifiesten. También permite orientar y retroalimentar al alumnado, quienes también podrán utilizarlo como instrumento para autoevaluarse y prepararse previamente de acuerdo a las especificaciones preestablecidas en la rúbrica.

Se sugieren las siguientes rúbricas para evaluar la información presentada: (Tomado de Enseñanza e Investigación en Psicología vol. 18, núm. 2, pp. 277-291 julio-diciembre, 2013).

Criterios de calificación

	(0 PUNTOS)	MALO (1 PUNTO)	REGULAR (2 PUNTOS)	BUENO (3 PUNTOS)
CONCEPTOS	No realiza la tarea.	Esquematiza dos o menos conceptos clave.	Esquematiza al menos tres, cuatro o cinco conceptos clave.	Esquematiza al menos seis, siete u ocho conceptos.
RELACIONES ENTRE CONCEPTOS	No realiza la tarea.	No establece relaciones entre conceptos.	Establece un tipo de relación entre los conceptos que pueden ser de causalidad o secuencial.	Establece relaciones entre los conceptos que pueden ser de causalidad o de secuencia.
RAMIFICACIÓN DE CONCEPTOS	No realiza la tarea.	Escribe un concepto con dos o más líneas de conexión.	Escribe dos conceptos con dos o más líneas de conexión.	Escribe tres o más conceptos con dos o más líneas de conexión.
PROFUNDIDAD JERÁRQUICA	No realiza la tarea.	Establece dos enlaces entre el concepto de raíz y el concepto más alejado de él.	Establece tres, cuatro o cinco enlaces entre el concepto raíz y el concepto más alejado de él.	Establece seis o más enlaces entre el concepto raíz y su concepto más alejado de él.
COMPARACIÓN DE IDEAS	No realiza la tarea.	Describe las principales ideas.	Compara, pero sólo establece o semejanzas o diferencias entre las ideas.	Compara y establece semejanzas y diferencias entre las ideas.
JUTIFICACIÓN DE LA OPIÓN	No realiza la tarea.	Presenta si punto de vista sin fundamentarlo.	Presenta su punto de vista fundamentándolo.	Fundamenta su punto de vista con argumentos sólidos utilizando sus conocimientos previos.

El siguiente instrumento muestra los niveles de comprensión lectora de acuerdo a Pérez (2005), donde se destacan los respectivos criterios de logro, con la intención de que los discentes realicen una autoevaluación de su propio proceso.

Definición de niveles de comprensión lectora

NIVELES	SE IDENTIFICA CUANDO EL LECTOR
LITERAL	Reconoce y recuerda directamente del texto las ideas, tal y como las expresa el autor.
REORGANIZACIÓN DE LA INFORMACIÓN	Ordena las ideas mediante procesos de clasificación y síntesis; por ejemplo, cuando reseña, resume o sintetiza la lectura de un texto con sus propias palabras, o cuando lo expresa gráficamente a través del uso de conceptos vinculados por símbolos que indican relaciones, jerarquías, etc.

NIVELES	SE IDENTIFICA CUANDO EL LECTOR
INFERENCIA	Agrega elementos que no están en el texto para relacionarlo con sus experiencias personales o para deducir ideas que no están explícitas en el escrito, posibilitando de esta manera su interpretación.
CRÍTICO	Utiliza procesos de valoración. Necesita establecer una relación entre lo que dice el texto y el conocimiento previo que tiene sobre el tema, para luego evaluar las afirmaciones del escrito contrastándolas con las propias.
APRECIACIÓN	Expresa comentarios emotivos o estéticos sobre el texto consultado, o puede emitir juicios sobre su particular estilo literario o sobre el uso o características del lenguaje que utiliza el autor; por ejemplo, el empleo de la ironía, del humor, del doble sentido, etcétera.

Conclusión

El aprendizaje durante la edad adulta representa en muchas ocasiones un reto difícil de superar, pues si bien es cierto que el adulto acude al conocimiento por su propio interés no siempre el entorno se encuentra de su lado, pues se tienen responsabilidades propias de la edad que dificulta llevar a cabo dicha tarea. Por lo cual el desarrollo de una estrategia para elaboración de esquemas como instrumento para comprender y presentar el contenido de textos científicos le permitirá al estudiante de nivel superior o posgrado a procesar de mejor manera los textos que estos requieren para lograr un aprendizaje de mayor calidad.

Es importante destacar que los textos científicos tienen la peculiaridad de ser escritos herméticos, difíciles de leer por los tecnicismos que se emplean y dirigidos en lo general, a especialistas de determinadas disciplinas, dificultando su uso como material de estudio. Demanda un nivel de madurez que se observa principalmente en nivel profesional o posgrados, donde la visión análisis y estructuración del pensamiento se encuentran más desarrollados, Moore (1974) describe como enfoque “Progresivo” personas que buscan el conocimiento por convicción propia y además que buscan la forma de adquirir esa información

La aplicación mnemotecnias ha resultado de gran ayuda en el aprendizaje en todos los niveles, sin embargo aún falta difusión, pues en niveles superiores de estudio resultan de gran ayuda debido a la carga de trabajo que significan. El uso de esquemas ayudará a comprender los textos científicos, leerlos, grabarlos en memoria y poder procesar la información del texto para hacer estudios, análisis, conclusiones, observaciones y críticas de la información pues al comprenderla se puede manejar de forma tal que sea de utilidad para propósitos específicos

Referencias

- Buzan, T. (1996) *El Libro de los Mapas mentales*. Barcelona: Urano.
- Guerra García, J. y Guevara Benítez, Y. (2013, Julio-Diciembre). *Validación de un instrumento para medir la comprensión lectora en alumnos universitarios mexicanos*. Recuperado de http://www.cneip.org/documentos/revista/CNEIP_18_2/277.pdf

Prado, E. (2012, 18 de Septiembre). *Estado del Arte*. Recuperado de <http://prezi.com/qmbnrctgyegg/estado-del-arte/>

Salomon, G. (1993). *Cogniciones distribuidas, consideraciones psicológicas y educativas*. Amorrortu Editores,

SEP. (2010). *Planes y programas de estudio 2009*. México, D.F.: SEP

T.W. Moore, *Introducción a la teoría de la educación*, Editorial Alianza, 1974, @ Ed. cast.: Alianza Editoria1, S. A., Madrid, 1980

ESTRATEGIA DIDÁCTICA PARA LA ENSEÑANZA DE PROYECTOS INTEGRADORES EN UN MODELO BASADO EN COMPETENCIAS

David Alejandro Sifuentes Godoy

Estudiante del Doctorado en Ciencias de la Educación del Instituto Universitario Anglo Español

Resumen

El modelo educativo basado en competencias es un modelo relativamente nuevo en México y es una realidad que poco a poco va creciendo su implementación en diversos niveles educativos. Las Universidades Tecnológicas (UT's) son uno de estos sistemas, tienen un poco más de cinco años con la implementación de este modelo educativo. El espacio para evaluar las competencias desde este modelo educativo dentro de las UT's es dado a través de las asignaturas integradoras, dichas materias tienen como objetivo que el alumno demuestre la competencia de su especialidad. La impartición de esta asignatura se vuelve un poco compleja debido a que no existe una estrategia didáctica clara y específica para desarrollarla, es por eso que se plantea una estrategia didáctica orientada a la impartición y evaluación de la asignatura integradora por medio del aprendizaje basado en problemas (ABP) y las cogniciones distribuidas. Se establece la metodología bajo la cual se impartirá la asignatura, el método de evaluación antes, durante y después de la realización del proyecto y/o estudio, los métodos de trabajo (individual o en grupo) y las evidencias generadas por el docente. La estrategia puede ser aplicable a nivel superior dentro de las UT's en las asignaturas Integradora 1 y 2 de todas las especialidades, con la premisa de que se debe de tener como eje rector la competencia de cada especialidad. Dicha estrategia se implementará en la Universidad Tecnológica de Durango en la especialidad de Energías Renovables en la materia Integradora 1, impartida en el tercer cuatrimestre.

Palabras clave: Estrategia didáctica, modelo basado en competencias (MBC), aprendizaje basado en problemas (ABP), integradora

Abstract

The competency-based educational model is a relatively new model in Mexico and is a reality that is slowly growing its implementation in various educational levels. The Universidades Tecnológicas (UT's) is one of these systems, have a few years (about five years) with the implementation of this educational model. Space to assess competencies from this educational model within the UT's is given by the subjects "integradora", these materials aim the student to demonstrate competence in their specialty. The teaching of this subject becomes a bit complex because there is no clear and specific to develop teaching strategy, that is why a teaching strategy to the delivery and assessment of the subject "integradora" through learning based on problems (LBP) arises and distributed cognition. Methodology under which the course is taught, the method of evaluation before, during and after the project and / or study, work methods (individual or group) and the evidence generated by the teacher is established. The strategy may be applicable to senior level within the UT's on "integradora" 1 and 2 of the specialties of subjects with lacondicion be based on the competence of each specialty. This strategy will be implemented in the Universidad Tecnológica de Durango, in the specialty Renewable Energy in "integradora" 1 in the third quarter.

Keywords: Teaching strategy, competency-based model (MBC), problem-based learning (PBL), inclusive

Presentación

En las Universidades Tecnológicas el modelo educativo que se implementa es el basado en competencias profesionales, debido a esto, se requiere que la formación académica del alumno sea 70% práctica y 30% teórica. El espacio para evaluar las competencias desde el modelo educativo de las universidades tecnológicas es dado a través de las asignaturas integradoras, dichas materias tienen como objetivo que el alumno demuestre la competencia de su especialidad.

De forma general se puede resumir que la materia integradora es un “proyecto”, que cuente con las siguientes características:

- Facilitar la generación de las evidencias que cumplan con los criterios de desempeño.
- Ser viable para integrar las evidencias en un cuatrimestre.
- Preferentemente atender una problemática.
- Ser evaluada por competente o no competente, lo cual no debe modificar la escala de evaluación vigente en el resto de las asignaturas del programa educativo.
- La acreditación de la competencia no estará en función del éxito del proyecto, sino de la generación de la evidencia que cumpla con los requerimientos definidos desde los criterios de desempeño.

La impartición de esta asignatura se vuelve un poco compleja debido a que no existe una estrategia didáctica clara y específica para desarrollarla, no se tienen instrumentos de evaluación estandarizados, no se encuentra definido si el “proyecto” debe ser individual o en equipo y de ser esta última opción cuantos alumnos conformarían el equipo de trabajo, etc., y por lo tanto cada docente en cada especialidad imparte la clase como mejor le parezca y no se comprueba fehacientemente el cumplimiento del objetivo establecido en la materia.

Es por eso que se plantea una estrategia didáctica orientada a la impartición y evaluación de la asignatura integradora por medio del aprendizaje basado en problemas (ABP) y las cogniciones distribuidas.

Porqué es importante

La importancia de esta estrategia didáctica radica en la relevancia de la materia integradora, ya que esta materia permite determinar si el alumno adquirió la competencia o en su caso el grado de asimilación de la misma.

Es fundamental establecer la metodología bajo la cual se impartirá la asignatura, el método de evaluación antes, durante y después de la realización del proyecto y/o estudio, los métodos de trabajo (individual o en grupo) y las evidencias generadas por el docente.

Dicha estrategia puede ser aplicable a nivel superior dentro de las Universidades Tecnológicas en las asignaturas Integradora 1 e Integradora 2 de todas las especialidades, con la premisa de que se debe tener como eje rector la competencia de cada especialidad.

Dicha estrategia se implementará en la Universidad Tecnológica de Durango en la especialidad de Energías Renovables en la materia Integradora 1, impartida en el tercer cuatrimestre.

Fundamento teórico

Modelo basado en competencias.

El modelo basado en competencias dentro de las Universidades Tecnológicas basa su esquema en tres pilares: el ser, el saber y el saber hacer y tiene como eje rector la competencia establecida para cada especialidad.

La existen varias definiciones de competencia:

Una habilidad o atributo personal de la conducta de un sujeto, que puede definirse como característica de su comportamiento, y, bajo la cual, el comportamiento orientado a la tarea puede clasificarse de forma lógica y fiable (Ansorena Cao, 1996).

Competencia como la habilidad de cumplir con éxito las exigencias complejas, mediante la movilización de los prerrequisitos psicosociales. De modo que se enfatizan los resultados que el individuo consigue a través de la acción, selección o forma de comportarse según las exigencias (OCDE 2002) (Frola, 2011).

Por su parte Monereo (2005), experto en estrategias educativas define y diferencia estrategia y competencia del siguiente modo: estrategia y competencia implican repertorios de acciones aprendidas, autorreguladas, contextualizadas y de dominio variable..., mientras que la estrategia es una acción específica para resolver un tipo contextualizado de problemas, la competencia sería el dominio de un amplio repertorio de estrategias en un determinado ámbito o escenario de la actividad humana. Por lo tanto, alguien competente es una persona que sabe «leer» con gran exactitud qué tipo de problema es el que se le plantea y cuáles son las estrategias que deberá activar para resolverlo.

Perrenoud (2001) amplía y profundiza las definiciones anteriores. Para él competencia es la aptitud para enfrentar eficazmente una familia de situaciones análogas, movilizando a conciencia y de manera a la vez rápida, pertinente y creativa, múltiples recursos cognitivos: saberes, capacidades, micro competencias, informaciones, valores, actitudes, esquemas de percepción de evaluación y de razonamiento.

A partir del análisis realizado de ésta y otras definiciones, Zavala y Arnaud (2008) logran una interesante definición de competencia que se enunciaría de la siguiente manera: “Es la capacidad o habilidad de efectuar tareas o hacer frente a situaciones diversas de forma eficaz en un contexto determinado. Para ello es necesario movilizar actitudes, habilidades y conocimientos al mismo tiempo y de manera interrelacionada” (Frola, 2011).

Las competencias tienen una gran relación con el proceso educativo ya que permiten que el alumno adquiera un conjunto de habilidades y destrezas que lo lleven a lograr un desarrollo cognitivo y un despliegue de su inteligencia.

En este modelo una de las funciones primordiales del docente es el diseño de situaciones didácticas y para ello debe tomar en cuenta algunas consideraciones que son esenciales como las siguientes:

1. Las situaciones didácticas deben estar diseñadas para abonar y promover a un perfil de egreso previamente definido, para evidenciar una o varias competencias apegadas a un plan de estudios y/o programa
2. Se debe verificar que genere necesidades en el estudiante y en el grupo
3. Debe pensarse como actividad en vivo y en una sola exhibición
4. Planteada preferentemente en equipo o en pares
5. Resuelve la necesidad o situación problemática planteada
6. Especifica los niveles de exigencia (Indicadores)
7. Los indicadores se orientan al proceso y al producto
8. Especifica formas cualitativas de evaluación
9. Especifica una herramienta de calificación
10. Se define un criterio de logro, para declarar la competencia lograda o en proceso.

Los niveles operativos en el diseño de situaciones didácticas.

Haciendo una clasificación de los niveles de operatividad que las situaciones didácticas, llamadas también diseños cualitativos, o simplemente actividades, pueden presentar tenemos:

Situación didáctica de nivel operativo 1

Son actividades diseñadas para favorecer el manejo conceptual, información escrita que implica por ejemplo el seguimiento de indicaciones escritas, la revisión de textos para responder preguntas, las anotaciones que el maestro dicta, el subrayado de partes de un texto y su manejo posterior, actividades, que no requieren una operatividad fuera de sus pupitres, el procedimiento para realizarlas es leer la instrucción y realizar en papel y lápiz lo que se indica.

Ejemplo de ellas son los ejercicios de un libro de texto, las actividades marcadas en la mayoría de las planeaciones de nuestros docentes en un alto porcentaje de instituciones de educación básica y media superior. Cuando le dan al niño una “sopa de letras” un crucigrama con palabras representativas de un tema, cuando le piden que “ilustre” con recortes, el escrito de un tema, que resuelva las operaciones matemáticas en su cuaderno, o los problemas que aparecen en el libro.

Ejemplos de situaciones didácticas de este nivel operativo serían las siguientes:

- Escribir apuntes y tomar notas dictadas durante la clase
- Lectura y comprensión de un texto, subrayando partes de él
- Responder un cuestionario
- Hacer un mapa conceptual y entregarlo al maestro
- Hacer una monografía sobre un tema para entregar al maestro.

Situación didáctica de nivel operativo 2

Estos diseños de situaciones didácticas tienen como principal característica que se realizan generalmente fuera del pupitre, requieren del trabajo colaborativo generan productos previamente definidos y generalmente no se agotan en una sola sesión en su procedimiento se distinguen fácilmente 3 fases el inicio, el desarrollo y el cierre.

El inicio es la etapa en que se forman equipos, se organizan, se delegan tareas a cada miembro, diseñan un plan de trabajo, se enteran de los criterios de exigencia con los que se evaluará su producción, y se les dan las instrucciones de lo que se les está invitando a desarrollar, y se les ofrecen las diferentes fuentes de información a las que pueden acudir, una de ellas es el libro de texto pero pueden elegir más, al conjunto de fuentes diversas de información se les llama en este enfoque “insumos”, los insumos son precisamente los recursos informativos, documentales, bibliográficos o de las Tecnologías de la Información y de la Comunicación (TIC) que se ponen a disposición de los equipos.

El desarrollo se refiere a una segunda etapa donde los equipos están generando su propio conocimiento, están produciendo con sus diferencias individuales y colectivas las tareas asignadas para llevar el producto y la solución a la necesidad planteada al inicio a buen término, en esta misma etapa ellos preparan y deciden la forma en que presentarán al grupo sus productos, sus resultados sus conclusiones apegándose a los indicadores para la evaluación que se les entregaron al inicio. Incluso en esta fase el equipo ensaya su presentación o a ejecución que harán frente al grupo en una sola exhibición y con criterios de exigencia previamente definidos tal como lo marca el concepto operativo de la competencia citado líneas arriba.

Representativas de este nivel son los diseños o formas cualitativas tales como:

- Portafolio
- Mapa mental
- Mapa conceptual
- Video o cortometraje
- Programa radiofónico
- Periódico escolar o noticiero
- Debate
- Cartel

Situación didáctica de nivel operativo 3

Estas actividades pueden representar por su estructura y metodología las implicaciones del enfoque por competencias, especialmente de las competencias para la vida; la planeación y diseño de situaciones didácticas de este nivel, requieren de un dominio conceptual, procedimental y actitudinal, evidenciable por parte de los docentes, requieren también de la participación colaborativa de los alumnos y, en su oportunidad de los padres de familia; nos referimos a los proyectos, transversales a la currícula, que comprometen en sus fases de diseño, desarrollo y cierre a más de un docente y más de una asignatura.

Dentro de las situaciones de aprendizaje de nivel operativo 3 entrarían metodologías como las siguientes:

- Aprendizaje basado en problemas (ABP)
- Método de casos
- El proyecto
- El aprendizaje cooperativo

Aprendizaje basado en problemas (ABP).

Fundamentación

El ABP es una buena opción metodológica para trabajar bajo el enfoque de la educación por competencias porque responde a los requisitos necesarios para que los alumnos movilicen recursos conceptuales, procedimentales y actitudinales. Tiene sus bases en la psicología cognitiva en el sentido de provocar en los educandos conflictos cognitivos que permiten que estos busquen restablecer el equilibrio a través de la solución a la necesidad creada. Sin embargo, con las aportaciones de otras teorías relacionadas con el constructivismo social, ha resurgido con un gran potencial, ya que una situación problemática claramente planteada para ser resuelta en equipo y comunicada después hace que los alumnos desarrollen competencias porque se logran aprendizajes significativos debido a que se involucra la parte afectiva y volitiva del alumno. Por otra parte, a través de la actuación del profesor como mediador y potenciador del aprendizaje del alumno, se le hace transitar, de acuerdo a los postulados vigotskianos, de una zona de desarrollo real a una zona de desarrollo próximo (Juan, Rosa, Alicia, Raquel, & Manuel, 2011).

¿En qué consiste?

A pesar de que ha tenido varias modificaciones a raíz de las aportaciones de múltiples puntos de vista, en esencia el ABP consiste en seguir una serie de pasos que en lo sustancial no cambian, éstos son los siguientes:

1. Diseño del problema.- Consiste en plantear una situación problemática para ser resuelta por los alumnos de manera cooperativa. El problema debe ser en la medida de lo posible tomado del mismo contexto en donde se desenvuelven los educandos de manera que le encuentren sentido y significado a lo que están haciendo, su complejidad debe ser congruente con la edad de los alumnos.

2. Lectura y análisis del problema planteado.- Con este paso se busca que los alumnos entiendan el enunciado y lo que se les demanda. Es necesario que todos los miembros del equipo comprendan el problema; en este escenario, el papel del profesor pasa a ser el de mediador, y le corresponde estar atento a las discusiones de los grupos y, si algún tema concreto requiere atención especial, discutirlo con todos los grupos en común.

3. Realizar una lluvia de ideas.- En este punto se busca fomentar al máximo el pensamiento flexible y son aceptadas todas las ideas, se recomienda aplicar la técnica tal y como lo propone su creador Osborn.

El procedimiento generalmente consta de cuatro fases:

a) El grupo de trabajo aporta ideas sin considerar si son o no viables, buenas, pertinentes, etcétera. El facilitador incita a los participantes a dar ideas anotando todas las aportaciones. No está permitida ninguna forma de crítica. Esta fase puede durar alrededor de 20 minutos.

b) El grupo se divide en equipos que clasifican y organizan las ideas.

c) Los equipos evalúan la organización y clasificación de las ideas, aportando sugerencias para la mejora.

d) En una sesión plenaria se consideran las ideas creativas y sus posibilidades de implementación para la resolución del problema planteado.

4. Enlistar lo conocido y lo desconocido del problema.- En este punto, los alumnos harán un inventario de lo que conocen y pueden utilizar para resolver la situación problemática y de aquello que desconocen y que se convierte por lo tanto en motivo de indagación, con lo que se propicia la movilización de recursos conceptuales al buscar información que permita avanzar en la consecución de los fines planteados.

Características del ABP

En palabras de Exley y Dennick (2007), el ABP implica un aprendizaje activo, cooperativo, centrado en el estudiante, asociado con un aprendizaje independiente muy motivado. Veamos un poco más detenidamente alguna de sus características principales:

- Responde a una metodología centrada en el alumno y en su aprendizaje. A través del trabajo autónomo y en equipo los estudiantes deben lograr los objetivos planteados en el tiempo previsto.
- Los alumnos trabajan en pequeños grupos, autores como Morales y Landa (2004), Exley y Dennick (2007), de Miguel (2005) recomiendan que el número de miembros de cada grupo oscile entre cinco y ocho), lo que favorece que los alumnos gestionen eficazmente los posibles conflictos que surjan entre ellos y que todos se responsabilicen de la consecución de los objetivos previstos. Esta responsabilidad asumida por todos los miembros del grupo ayuda a que la motivación por llevar a cabo la tarea sea elevada y que adquieran un compromiso real y fuerte con sus aprendizajes y con los de sus compañeros.
- Esta metodología favorece la posibilidad de interrelacionar distintas materias o disciplinas académicas. Para intentar solucionar un problema los alumnos pueden (y es aconsejable) necesitar recurrir a conocimientos de distintas asignaturas ya adquiridos. Esto ayuda a que los estudiantes integren en un “todo” coherente sus aprendizajes.
- El ABP puede utilizarse como una estrategia más dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje, aunque también es posible aplicarlo en una asignatura durante todo el curso académico o, incluso, puede planificarse el currículum de una titulación en torno a esta metodología.

Proceso de planificación del ABP. Orientaciones didácticas

Como paso previo a la planificación y utilización del ABP se deben tener en cuenta dos aspectos fundamentales:

- Que los conocimientos de los que ya disponen los alumnos son suficientes y les ayudarán a construir los nuevos aprendizajes que se propondrán en el problema.
- Que el contexto y el entorno favorezca el trabajo autónomo y en equipo que los alumnos llevarán a cabo (comunicación con docentes, acceso a fuentes de información, espacios suficientes, etc.)

En la planificación de la sesión de ABP es necesario:

Seleccionar los objetivos que, enmarcados dentro de las competencias establecidas en la materia, pretendemos que los alumnos logren con la actividad.

- Escoger la situación problema sobre la que los alumnos tendrán que trabajar. Para ello el contenido debe:
 - o Ser relevante para la práctica profesional de los alumnos.
 - o Ser lo suficientemente complejo (pero no imposible) para que suponga un reto para los estudiantes. De esta manera su motivación aumentará y también la necesidad de probarse a sí mismos para orientar adecuadamente la tarea.
- Ser lo suficientemente amplio para que los alumnos puedan formularse preguntas y abordar la problemática con una visión de conjunto, pero sin que esta amplitud llegue a desmotivarles o crearles ansiedad.
- Orientar las reglas de la actividad y el trabajo en equipo. Sabemos que, en ocasiones, trabajar en grupo puede crear tensiones, malestar entre los miembros, descoordinación, etc. Estos conflictos dentro de los grupos suelen ser beneficiosos para el crecimiento del grupo, si se solucionan adecuadamente. Para que estos problemas, cuando surjan, no entorpezcan demasiado el trabajo de los equipos, el docente puede proponer el reparto de roles dentro de los grupos. El coordinador, gestor de tiempos, moderador, etc. pueden ser algunos ejemplos. Todos los estudiantes, aparte de desempeñar estos roles, deben participar activamente en el trabajo común.
- Establecer un tiempo y especificarlo para que los alumnos resuelvan el problema y puedan organizarse. El tiempo puede abarcar determinadas horas, días e incluso semanas, dependiendo del alcance del problema.

No se recomienda que el tiempo dedicado al problema sea excesivamente extenso ya que los alumnos pueden desmotivarse. También se pueden seleccionar los momentos en los que los alumnos estarán en el aula trabajando y aquellos en los que no necesitarán (si no lo desean) estar en la clase.

- Organizar sesiones de tutoría donde los alumnos (a nivel individual y grupal) puedan consultar con el tutor sus dudas, sus incertidumbres, sus logros, sus cuestiones, etc. Este espacio ofrece al tutor la posibilidad de conocer de primera mano cómo avanza la actividad y podrá orientarles,

animarles a que continúen investigando, etc. Las tutorías constituyen una magnífica oportunidad para intercambiar ideas, exponer las dificultades y los avances en la resolución del problema.

Desarrollo del proceso de ABP (alumnos)

El desarrollo de la metodología del ABP puede seguir unas fases determinadas. A modo de ejemplo aquí se comentan dos aportaciones cuyas fases son algo distintas: Morales y Landa (2004) establecen que el desarrollo del proceso de ABP ocurre en ocho fases:

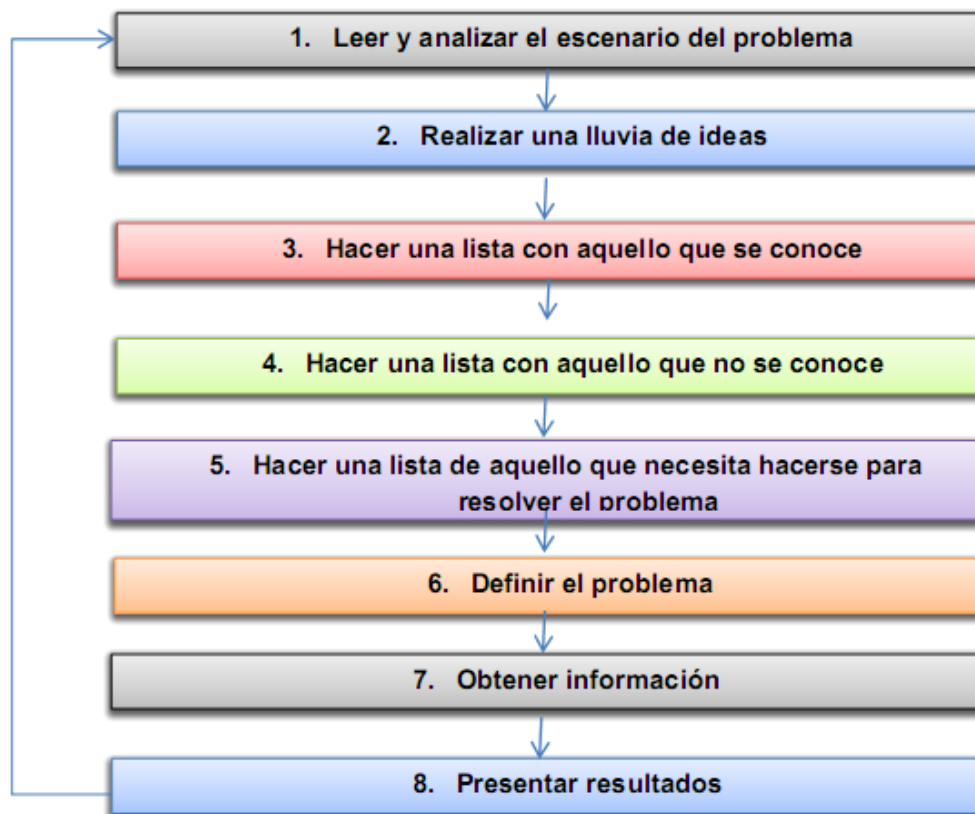


Figura 1.- Desarrollo de procesos ABP (Morales y Landa 2004)

Las autoras dividen exhaustivamente el proceso de aprendizaje en diversas fases. Veamos con un poco más de profundidad cada una de ellas.

Con la lectura y análisis del escenario o problema se busca que los alumnos entiendan el enunciado y lo que se les demanda. Es necesario que todos los miembros del equipo comprendan el problema; para ello el profesor puede estar atento a las discusiones de los grupos y, si algún tema concreto requiere atención especial, discutirlo con todos los grupos en común.

Los siguientes pasos hasta la definición del problema (pasos 2, 3, 4 y 5), suponen que los alumnos tomen conciencia de la situación a la que se enfrentan. Que formulen hipótesis de por qué puede ocurrir el problema, las posibles causas, ideas de resolverlo, etc.

El paso 3 implica que el equipo recurra a aquellos conocimientos de los que ya disponen, a los detalles del problema que conocen y que podrán utilizar para su posterior resolución.

La siguiente fase (paso 4) ayuda a los estudiantes a ser conscientes de aquello que no saben y que necesitarán para resolver el problema. Pueden formular preguntas que orienten la solución de la situación.

Una vez puesto en común todo esto, es momento de que los alumnos ordenen todas las acciones que como equipo tienen que llevar a cabo para resolver el problema planteado. Deben planear cómo van a realizar la investigación (paso 5), para posteriormente poder definir adecuada y concretamente el problema que van a resolver y en el que se va a centrar su investigación (paso 6).

El paso 7 se centra en un período de trabajo y estudio individual de forma que cada miembro del equipo lleve a cabo la tarea asignada. Obtener la información necesaria, estudiarla y comprenderla, pedir ayuda si es necesario, etc. Por último (paso 8) los alumnos vuelven a su equipo y ponen en común todos los hallazgos realizados para poder llegar a elaborar conjuntamente la solución al problema y presentar los resultados. Finalmente, el proceso vuelve a comenzar con la formulación de otro problema (Madrid, 2011).

Objetivo

Mejorar la impartición de la materia integradora 1 en las cinco especialidades que se ofertan en la Universidad Tecnológica de Durango, mediante la realización de una estrategia didáctica orientada a la impartición y evaluación de la asignatura, por medio del aprendizaje basado en problemas (ABP) y las cogniciones distribuidas, para determinar si el estudiante adquirió la competencia establecida.

Desarrollo

La estrategia se aplicará en la materia integradora 1 (anexo 1) de la especialidad de Energías Renovables del tercer cuatrimestre, esta estrategia comienza con el trabajo previo por parte del docente, el facilitador deberá obtener problemas de preferencia reales que puedan ser resueltos por equipos de cinco personas en un tiempo de cuatro meses. Además deberá elaborar un cronograma de actividades en el cual se establezca: inicio del proyecto, fechas de revisión (obligatorias), días de asueto, actividades escolares y fechas de entrega y presentación de proyecto, así mismo elaborará un manual para la elaboración del documento final (anexo 2) que el alumno deberá entregar al concluir el proyecto y el facilitador expondrá una clase sobre presentaciones ejecutivas para la defensa de su proyecto.

Cada una de las problemáticas deberán ser valoradas por el facilitador de la asignatura de manera tal que sea resuelta con el mínimo de recursos económicos y buscando preferentemente la reutilización de materiales. Así mismo la suma de estas problemáticas ya resueltas, deberán formar un proyecto mayor en el cual se conjunten por lo menos cinco equipos de trabajo, formando un proyecto a mayor escala, en el cual sea necesario que cada equipo de trabajo este consolidado para

facilitar el trabajo con otros equipos. Cada problemática será entregada a cada equipo con una estructura determinada.

Esta estrategia se plasma a continuación en la figura 2 y es aplicada para la especialidad de Energías Renovables del tercer cuatrimestre. Aquí se muestra los cinco proyectos que realizarán cada equipo de manera individual y el resultado de la suma de estos proyectos ya resueltos.

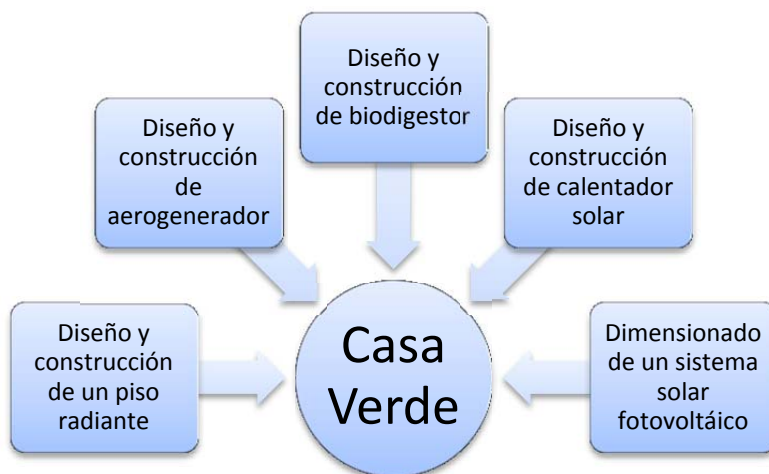


Figura 2.- Distribución de proyectos integrales para ABP

Ya que se tienen dos grupos de 25 personas cada uno, se realizarán dos casas verdes, debido a que cada proyecto por equipo puede presentar diversas variantes en cuanto a su diseño y construcción (materiales, estructura, tipos, etc.), lo que permite la construcción de varias casas verdes con características diferentes y con esto propiciar el análisis y comparación de cada una.

Evaluación

La evaluación de dicha estrategia será sumativa, una primera parte será durante los cuatro meses de elaboración cada equipo deberá realizar y actualizar una bitácora en la cual se plasme el avance y recomendaciones por parte del facilitador, a la par de esto cada equipo avanzará en su documento y su presentación, dicha bitácora será evaluada por medio de la rúbrica 1. Se realizarán dos revisiones por semana de la bitácora, estas revisiones serán obligatorias, sin limitar las revisiones que cada equipo desee en el transcurso de la realización del proyecto. La segunda parte de la evaluación será a través del documento final y la presentación del proyecto ante un jurado conformado por docentes de la especialidad, en esta segunda parte se evaluará el proyecto realizado por cada equipo (proyecto individual) y se sumarán puntos extras por la realización del proyecto integral (casa verde), dependiendo de su calidad, Esta evaluación se llevará a cabo por medio de las rúbricas 2, 3,4 (anexo 3). Al ser un trabajo en equipo deberán realizarse autoevaluaciones y coevaluaciones durante la realización del proyecto y a la conclusión del mismo (anexo 4).

Una vez que se tiene esta documentación previa se procede al primer contacto con el grupo, en este primer encuentro se hace el reconocimiento y

comprensión de la competencia de la especialidad de energías renovables y el objetivo de la materia por parte de los estudiantes (anexo 5), una vez que el alumno reconoce y comprende a la perfección esta información el alumno está en posibilidades de identificar una problemática que puede ser resuelta a través de un proyecto.

Posteriormente se procede a la formación de equipos de trabajo. Los equipos de trabajo serán formados por el docente y se realizará de forma aleatoria y en caso de existir varios grupos se tomarán alumnos de los diferentes grupos, esto con el fin de evitar un fenómeno que es muy recurrente cuando se forman equipos por afinidad, en un equipo se reúnen personas que tienen niveles de avance y mayores posibilidades que el resto del grupo, en otras personas a quienes les gusta mucho platicar o distraer a sus compañeros, y así cada equipo va adquiriendo una identidad, y al final quedan alumnos que por alguna razón nadie los quiso admitir en su pequeño grupo de trabajo y no les quedó más remedio que formar su propio equipo.

Ya con los equipos formados el docente seguirá el diagrama de flujo mostrado en la figura 1.

Referencias

- Frola, P. (2011). *Estrategias didácticas por competencias*. México: Centro de investigación educativa y capacitación institucional S.C.
- Juan, R., Rosa, E., Alicia, H., Raquel, L., & Manuel, G. (2011). *Aprendizaje Basado en Problemas*. México D.F.: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Madrid, U. P. (2011). *Aprendizaje Basado en Problemas*. Aprendizaje Basado en Problemas, 8.
- Romo Pedraza, A. *El enfoque sociocultural del aprendizaje de Vygotski*.
- R. Becco. *Vygotski y teorías sobre el aprendizaje Conceptos centrales de la perspectiva Vygotskiana*.

ESTRATEGIA PARA EL APRENDIZAJE CON SENTIDO: EN ACCIÓN CON ENACCIÓN.

Justo Martínez Carrillo

*Supervisor de la zona escolar No 74 de Primaria Federalizada en Durango.
Doctorando en el Instituto Universitario Anglo Español Durango.*

Élida Lerma Reyes

*Académica de la Universidad Pedagógica de Durango.
Doctorando en el Instituto Universitario Anglo Español Durango.
Directora de la Esc. Prim. Fed. Nueva Vizcaya. Cd. de Durango.*

Resumen

El actual Plan de Estudios para la Educación Básica en México exige centrar la atención en los estudiantes, generando en ellos la disposición para aprender continuamente y la capacidad de resolver los problemas que se les presenten. La diversidad de condiciones tanto de los estudiantes como de los contextos, y la falta de estrategias para enfrentar esas diferencias, son algunas de las causas por las que no se logra este propósito. La perspectiva enactiva, planteada por el chileno Francisco Varela, ofrece elementos desde la neurociencia para el diseño de una estrategia que promueva el aprendizaje sin restringirlo a contextos favorables o a características biológicas específicas, considerando a la cognición como una interacción continuada en el tiempo entre agente y entorno, mediante la cual se genera un mundo de sentido.

Palabras Clave: Enacción, autonomía, agencialidad, experiencia, entorno, quiebre, emergencia, adaptividad, sentido.

Abstract

The actual curriculum for basic education in Mexico requires a focus on students, generating in them a willingness to learn continuously, and the ability to solve problems that they confront. The diverse conditions of students and contexts, and the lack of strategies to cope with differences are some of the causes for this purpose will not be achieved. The enactive perspective, proposed by the Chilean Francisco Varela, offers elements from neuroscience to design a strategy to promote learning without restrict it to favorable contexts or specific biological characteristics, considering cognition as a continuous interaction over time between agent and environment, and through it sense-making.

Keywords: Enaction, autonomy, agency, experience, environment, break, emergency, adaptivity, sense.

Presentación

El Plan de estudios 2011, que unifica la Educación Básica en torno a un perfil de egreso, establece la importancia de partir de una visión que incluya los diversos aspectos que conforman el desarrollo curricular en su sentido más amplio, para lo que se sustenta en doce principios pedagógicos. Éstos son “condiciones

esenciales para la implementación del currículo, la transformación de la práctica docente, el logro de los aprendizajes y la mejora de la calidad educativa” (SEP, 2011).

El primer principio consiste en centrar la atención en los estudiantes y en sus procesos de aprendizaje, y se argumenta en el Plan que

el referente fundamental del aprendizaje es el estudiante, porque desde etapas tempranas se requiere generar su disposición y capacidad de continuar aprendiendo a lo largo de su vida, desarrollar habilidades superiores del pensamiento para solucionar problemas, pensar críticamente, comprender y explicar situaciones desde diversas áreas del saber, manejar información, innovar y crear en distintos órdenes de la vida (SEP, 2011, p. 27).

Para los docentes este principio no es ajeno, y gran parte de su labor ha consistido en buscar las formas de lograr que sus alumnos aprendan, y esto en base a su propia conceptualización sobre cómo aprenden. En este sentido, el mismo Plan hace referencia a la necesidad de reconocer la diversidad social, cultural, lingüística, de capacidades, estilos y ritmos de aprendizaje que tienen los estudiantes; es decir, desde la particularidad de situaciones y contextos, comprender cómo aprende el que aprende y, desde esta diversidad, generar un ambiente que acerque a estudiantes y docentes al conocimiento significativo y con interés (SEP, 2011).

Se percibe entonces que, si se quieren otros resultados, la forma de abordar los contenidos también deberá ser distinta, y es aquí donde para muchos docentes estriba la dificultad, puesto que las características de los estudiantes son tan diversas, que resulta complicado diseñar estrategias particulares. Partiendo de los antecedentes ya enunciados y con la finalidad de apoyar a los maestros en este propósito, se ha considerado diseñar una estrategia de aprendizaje de contenidos basada en la perspectiva enactiva, misma que puede ser útil para cualquier tipo de alumno, en cualquier contexto socioeconómico o cultural.

Hay quienes ya han puesto en práctica algunos planteamientos de esta teoría y han obtenido resultados favorables. Tal es el caso de David Rudrauf, quien en una entrevista hecha por Bächler, et al (2013), asegura que, progresando en su pensamiento y en su investigación, y trabajando con pacientes que tienen daño cerebral, se dio cuenta de que a menudo muestran capacidades cognitivas preservadas, pues si bien la mente y la conciencia pueden ser alteradas o maltratadas, en general persisten mucho a la destrucción material del cerebro. Afirma que se requiere algo muy fuerte para destruir la conciencia, ya que incluso en pacientes muy dañados, la subjetividad sigue presente (Rudrauf, com se citó en Bächler, et al, 2012).

Por su parte, Hanne de Jaegher investigó en cuanto a la utilidad de la perspectiva enactiva para atender a personas autistas, consignando que una mirada enactiva del autismo parte de la corporización, la experiencia y las interacciones sociales de las personas autistas. La enacción reúne los aspectos sensoriomotor, cognitivo, social, experiencial y afectivo en un marco coherente basado en una compleja multicausalidad. Este fundamento permite construir nuevos puentes entre las personas autistas y los contextos no-autistas, y provee

una prospectiva de mejoría en la calidad de vida (De Jaegher, 2014, *traducción de la redactora*).

El enfoque enactivo se basa en conceptos que se apoyan mutuamente para formar un núcleo teórico: la autonomía, la búsqueda de sentido, la corporización, la emergencia y la experiencia, (Di Paolo et al., como se citó en Di Paolo, 2013). Según el enactivismo, las propiedades de los sistemas vivos y los sistemas cognitivos forman parte de un continuo y se influyen mutuamente. Esta afirmación es importante como fundamento de la presente estrategia porque en el campo de la educación se ha considerado que la cognición está estrechamente relacionada con el funcionamiento del cerebro, y que si éste tiene algún daño, el aprendizaje del sujeto se verá obstaculizado. Sin embargo, la postura enactiva brinda elementos para suponer que el sujeto puede aprender mientras que esté vivo, que involucre su corporeidad y que permanezca en un continuo con su entorno.

El énfasis en el uso del término *enacción* y sus derivados se remonta a Thompson, Varela y Rosch, quienes en 1991 sentaron algunas de las bases de lo que ha venido a conocerse como la tercera generación de las ciencias cognitivas. La primera generación corresponde al cognitivismo clásico, sólidamente asentado en la metáfora de la mente como computador y en el uso de la lógica simbólica clásica, mientras que la segunda generación corresponde a la revisión promovida por el conexionismo en los años 80, y que produjo un viraje hacia el estudio del cerebro y la simulación del funcionamiento de las redes neuronales. Contra estas propuestas, la tercera generación se distinguiría por una revalorización del cuerpo como elemento fundamental para comprender la cognición (esto es, la tesis de la corporeidad), así como por un fuerte interés por las relaciones entre agente cognitivo y entorno (Rowlands, 2009, como se citó en Ballús, 2013).

Particularmente Francisco Varela y Humberto Maturana llevaron a cabo estudios acerca de la enacción, siendo el primero de ellos quien profundizó en sus planteamientos, transitando desde ideas biológicas hacia su aplicación a fenómenos como la cognición o incluso a procesos de carácter social.

Bächler et al. (2012) consideran que la obra de Francisco Varela ha tenido un impacto sólo marginal en el mundo de la academia e investigación, e incluso han existido algunas voces que han criticado fuertemente sus ideas señalando que “no se trataría de un proyecto robusto en sus postulados esenciales” (Ibáñez, 2005, como se citó en Bächler et al., 2012:128). Por su parte, Rudrauf (como se citó en Bächler et al., 2012) cree que la utilización de las ideas de Varela no es muy clara, si bien hay una apreciación muy grande de su obra por parte de algunos. Aunque la influencia existe, está en un nivel de visión general y menos en lo práctico y concreto. Esto puede deberse a que el estudio de la enactividad es complejo, demanda conectar dominios del saber muy diferentes e integrar cosas distintas entre sí, lo cual, hasta su muerte en 2001, Varela no había logrado hacer aún, o, por lo menos, no lo había dado a conocer.

Tomando en cuenta lo anterior, se diseñó la presente estrategia (Ver figura 1) sin afán de profundizar en los postulados del autor del enactivismo, pero sí intentando simplificar, que no hacer simple, la aplicación concreta de lo que se conoce hasta ahora. Para ello se parte de la idea fundamental de que la cognición (que incluye tanto el pensamiento consciente como las operaciones inconscientes de la mente y los procesos perceptivos del organismo) consiste fundamentalmente

en “una interacción continuada en el tiempo entre agente y entorno, mediante la cual se genera un mundo de sentido.”(Ballús, 2013, p. 280). El enactivismo considera a la cognición como una actividad continua moldeada por procesos auto-organizados de participación activa en el mundo, y por la experiencia y auto-afección del cuerpo animado. “El cuerpo vivo crea un mundo de significados en su ser y su accionar, y no recibe pasivamente información neutra de un entorno a la cual luego tiene que ‘sumarle’ un significado” (Di Paolo, 2013, p. 2).

En base a lo expuesto, la estrategia se puede desarrollar con estudiantes de cualquier nivel, aunque aquí se están considerando aquéllos que asisten a clases presenciales, como los de educación básica, ya que el papel del docente como organizador del proceso es relevante. También conviene mencionar que no corresponde a un área o asignatura específica, pues en todas ellas esperamos aprendizajes, y esta estrategia es para aprender.

Objetivo

Proponer una alternativa para que los docentes partidarios de la inclusión educativa puedan lograr que, independientemente de las diversas características individuales y de los contextos en que se desenvuelven sus estudiantes, éstos aprendan.

Competencia

El estudiante aprende a desempeñarse adecuada y éticamente ante actividades y problemas, buscando la realización personal, calidad de vida y una relación multicausal con su entorno.

Desarrollo de la estrategia

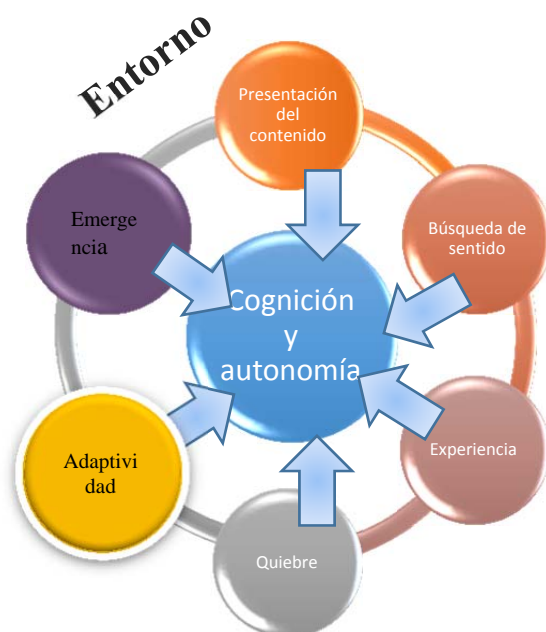


Figura 1 (Lerma, 2014)

1.1 Presentación del contenido.

El docente lleva a cabo el encuadre del contenido a abordar, detallando el propósito del mismo.

1.2 Búsqueda de sentido.

Se organiza al grupo para que, de manera colectiva, se establezca el *para qué* del contenido. Enseguida se forman subgrupos para buscar un sentido afín a los miembros de cada subgrupo.

Finalmente, se pide que, de manera individual, se defina la motivación que les representa ese contenido, relacionándolo con el entorno en el que están viviendo, y que especifiquen por escrito para qué les será útil. También deberán identificar las ventajas y las desventajas de comprenderlo. Es recomendable propiciar la argumentación, pero no buscar forzosamente la homogeneidad en los argumentos individuales.

En este punto hay que considerar que el enactivismo es una propuesta que se opone al paradigma clásico de las ciencias cognitivas, según el cual la cognición en sus diferentes formas se basaría en la representación, por parte de un sistema cognitivo independiente, de un mundo objetivo, indiferente a las características operativas y perceptuales del sistema.

Es importante mencionar la idea de que hay un *a priori* que va a influenciar la manera en que el conocimiento se constituye por el sujeto (idea que se ha venido planteando desde Kant). “Un organismo, un sistema, sea cognitivo o social, crea a partir de su organización interna una manera de interactuar con el mundo” (Rudrauf, como se citó en Bächler, 2012, p. 129). La perspectiva enactiva nos dice que el cerebro está estructurado de manera circular, que está cerrado generando su propia dinámica, y que va a responder a lo que pasa en su ambiente partiendo de sus *a priori*.

Podemos definir a la cognición como la búsqueda de sentido que un agente realiza en un dominio de interacciones con el entorno. Se entiende esta noción como la de una característica básica y común a todo tipo de cognición, sin distinciones por el momento entre elementos racionales, afectivos, de memoria o aprendizaje, predictivos, perceptivos, etc. De esta forma, podemos capturar la mayoría de las intuiciones importantes asociadas a la cognición (quizá incluso todas): se trata de un concepto normativo, asimétrico (existe un centro de actividad cognitiva), relacional, orientado y extendido en

el tiempo, capaz a veces de fallar, e implica la existencia de una identidad auto-constituida de cuya continuación surgen las normas a seguir (Di Paolo, 2013, p. 14).

En el enfoque enactivo, los orígenes de la búsqueda de sentido se encuentran en las capacidades regulativas y normativas del organismo. Pero para ser más precisos y para aclarar la relación vida–mente, debemos decir que estos orígenes están ligados no tanto a la vida en todos sus aspectos, sino a uno en particular: la presencia de un proceso de generación de identidad. Esto es lo que caracteriza a los sistemas llamados autónomos. Un sistema autónomo, en cualquier dominio, se define como un sistema compuesto de varios procesos, los cuales de forma activa generan y sostienen una identidad. En este contexto, “generar y sostener una identidad significa poseer la propiedad de clausura operacional. Esta es la propiedad que especifica que entre las condiciones que afectan y permiten la realización de cada proceso constituyente del sistema siempre encontraremos uno o más procesos que también pertenecen al sistema”(Di Paolo, 2013, p. 18).

Se pueden encontrar sistemas capaces de distinguir potencialmente entre las distintas consecuencias de sus encuentros con el entorno y que son viables. Esta operación diferencial es lo que se llama búsqueda de sentido o “sense-making” (Weber y Varela, 2002; Di Paolo, 2005; Thompson, 2007, como se citaron en Di Paolo, 2013). Podemos definir este concepto como la capacidad de regular la dinámica de los estados (internos y relacionales) en función de sus consecuencias virtuales para la conservación de una forma de vida.

1.3 Experiencia.

Implementar actividades en las que se requiera pensar, actuar y relacionar el contenido con el contexto. Para ello hay que considerar que deben intervenir el cerebro, el cuerpo y el entorno. En suma, *vivir* con todos los sentidos experiencias relacionadas con el aprendizaje del contenido, tomando en cuenta la naturaleza del conocimiento: declarativo, procedimental y normativo o actitudinal. Procurar que durante el desarrollo de la actividad se tenga siempre presente el entorno, pues esta continuidad entre el estudiante y su entorno le dará su estatus de *agente* en el proceso de aprendizaje.

Cuando los mecanismos adaptivos operan más allá de la frontera física del organismo, de modo que terminan regulando su acople con el entorno, nos desplazamos conceptualmente desde una perspectiva de acople estructural (implica que tanto sistema como entorno se influyen mutuamente sin pérdida de viabilidad) hacia una perspectiva de comportamiento (el organismo es el origen de una regulación en los parámetros y condiciones del acople estructural). Esta regulación de las interacciones con el entorno dentro del contexto de búsqueda de

sentido es lo que nos permite definir a ciertos sistemas autopoieticos y adaptivos como agentes (Barandiaran, Di Paolo, Rohde, 2009, como se citaron en Di Paolo, 2013).

Según Di Paolo (2013), el concepto de agencialidad implica una regulación del acople, el cual se compone de mutuas influencias entre organismo y entorno, no su mera existencia. La regulación implica el seguimiento de las normas dadas por la adaptividad del agente.

1.4 Quiebre.

Introducir una modificación en la actividad planteando un problema o una consecuencia negativa, de manera que los estudiantes entren en conflicto con lo que estaban considerando hasta ahora. Dar tiempo para que defiendan sus puntos de vista en plenaria, en subgrupos o individualmente, según como se considere más adecuado.

El concepto original de autopoiesis requiere de una modificación, misma a la que Varela recurrió, nombrando a las nociones intuitivas como “quiebres” en autopoiesis, es decir, situaciones que generalmente son resultado de una perturbación externa y en las que el organismo está en mayor o menor riesgo, o funciona mejor o peor. Pueden ser de orden mayor o menor. Un quiebre que da menor tiempo en relación a los recursos y posibles respuestas que el sistema puede ofrecer para compensar sus tendencias negativas, es más serio que uno que permite un tiempo mayor (Varela, 1991, como se citó en Di Paolo, 2013).

La autonomía propuesta por el enactivismo no implica un enfoque internalista según el cual lo mental ha de encontrarse en los procesos interiores al individuo viviente, por ejemplo en el cerebro. Francisco Varela enfatizó, particularmente en sus últimos trabajos, una concepción de la cognición como un encuentro en el que un mundo de significados emerge a partir de la actividad coherente del ser vivo en relación a su entorno. Es decir una visión de lo mental como relacional (Di Paolo, 2013).

1.5 Adaptividad.

Proponer la solución al problema recién presentado por el docente, y analizar si altera en algo el sentido que se estableció al inicio. Vigilar que no se pierdan los propósitos y que no se disperse la argumentación. Tener presentes las consecuencias negativas que puede tener el resultado final para el desempeño de cada estudiante en su entorno particular, y buscar convertirlas en favorables o neutralizarlas.

Los quiebres dan lugar a la adaptividad, es decir, los sistemas son robustos en el sentido de que son capaces de soportar un rango de perturbaciones externas y un rango de cambios estructurales internos sin perder su autopoiesis, su autonomía. Los límites de estos rangos están determinados por la estructura y el estado actual del sistema (Di Paolo, 2013). Mientras se mantenga dentro de esos límites, el sistema es viable. La adaptividad es una manera particular de tolerar los desafíos internos o del entorno, a través de una sensibilidad a las perturbaciones seguida de operaciones cuyo efecto es la compensación de las tendencias negativas que ellas puedan crear.

1.6 Emergencia.

Dar a conocer el resultado final de la actividad, lo que se aprendió. Puede ser de manera oral o escrita, entre otras, pero siempre buscando que cada integrante del grupo evidencie de alguna manera los significados construidos a través de la actividad y no se limite a una mera representación de alguna parte del tema. Es importante que al exponer estos significados, se manifieste de manera destacada la importancia del entorno para el estudiante, ya que el enactivismo considera la interrelación multicausal entre ellos.

Con raíces en la vida, la mente se mueve a sí misma. La noción de autonomía nos permite establecer un espectro más amplio para la relación entre la identidad y la cognición. Es necesario para esto considerar la lógica que vincula a los procesos que resultan en el mantenimiento autónomo de una identidad precaria con la relación normativa, teñida de valores que existe entre tal identidad y su entorno (es decir, la búsqueda de sentido).

Evaluación

Los aprendizajes esperados de los estudiantes se evaluarán con los instrumentos que el docente utiliza habitualmente para ello. Para evaluar los resultados de la aplicación de la estrategia se puede emplear esta lista de cotejo:

Aspecto	Sí	No
Al realizar el encuadre del contenido, se percibe al estudiante dispuesto a aprender.		
El estudiante establece de manera individual el <i>para qué</i> del contenido y define la motivación que le representa, lo relaciona con su entorno, especifica su utilidad, sus ventajas y desventajas, mediante argumentos.		
El estudiante piensa, emplea su cuerpo y sus sentidos para aprender, y tiene siempre presente el entorno. Es agente de su aprendizaje.		
Al introducir el conflicto en el desarrollo del contenido, el estudiante argumenta para defender sus puntos de vista.		

Aspecto	Sí	No
El estudiante propone soluciones para los problemas presentados por el docente y percibe las consecuencias negativas. No pierde sus propósitos ni se dispersa en la argumentación.		
El estudiante evidencia de alguna forma los significados construidos a través de la actividad y no se limita a una mera representación de alguna parte del tema.		

Glosario

Los conceptos en los cuales se basa la presente estrategia son los siguientes:

- **Adaptividad:** Es una manera particular de tolerar los desafíos internos o del entorno, a través de una sensibilidad a las perturbaciones seguida de operaciones cuyo efecto es la compensación de las tendencias negativas que ellas puedan crear.
- **Agencialidad:** Regulación del acople entre las múltiples influencias del organismo y el entorno; y el seguimiento de las normas dadas por la adaptividad del agente.
- **Autonomía:** Generación y sostenimiento de identidad por parte de los procesos activos que integran un sistema.
- **Búsqueda de sentido:** Capacidad de regular la dinámica de los estados internos y relacionales en función de sus consecuencias virtuales para la conservación de una forma de vida, es decir, cuando un sistema es capaz de distinguir potencialmente entre las distintas consecuencias de sus encuentros con el entorno.
- **Cognición:** Búsqueda de sentido que un agente realiza en un dominio de interacciones del cuerpo animado con el entorno, de lo cual surge un mundo de significados.
- **Corporeidad:** Consideración del cuerpo como elemento fundamental en la cognición.
- **Emergencia:** Significados que emergen a partir de la actividad coherente del ser vivo en relación a su entorno.
- **Experiencia:** Acontecimiento que se vive.
- **Entorno:** Ambiente que rodea al sujeto.
- **Quiebre:** Situación que generalmente es resultado de una perturbación externa y en el que el organismo está en mayor o menor riesgo, o funciona mejor o peor.

Referencias

- Bächler, R., Poblete, X. & Poblete, O. (2012). Francisco Varela: una revisión de algunos de sus aportes fundamentales a través de la mirada de David Rudrauf. *Synergies Chili* n° 8, 121-140.
- Ballús, A. (2013). Simondon, ¿Enactivista? Individuación y generación de sentido. *Astrolabio*, No. 10, 271-298.

- De Jaegher, H. (2014, 9 de mayo). Embodiment and sense-making in autism. US National Library of Medicine. Recuperado de: <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC3607806/>
- Di Paolo, E. (2013). *El enactivismo y la naturalización de la mente*. Madrid: Plaza y Valdés Editores.
- SEP. (2011). *Plan de Estudios 2011, Educación Básica*. México: CONALITEG.

ESTRATEGIA: ADQUISICIÓN DE VOCABULARIO BÁSICO DE UNA SEGUNDA LENGUA (AVBSL)

Karla P. Chávez González

Estudiante del Doctorado en Ciencias de la Educación del Instituto Universitario Anglo Español

Yesenia Delgado Vázquez

Estudiante del Doctorado en Ciencias de la Educación del Instituto Universitario Anglo Español

Guisella Soto Garza

Estudiante del Doctorado en Ciencias de la Educación del Instituto Universitario Anglo Español

Resumen

La escuela es el lugar idóneo para que el individuo desarrolle las competencias necesarias para la vida y el trabajo. Para lograrlo es importante que diseñar estrategias que faciliten su aprendizaje. El presente artículo muestra una estrategia original la cual pretende ser de gran utilidad para los docentes que imparten la asignatura de inglés como segunda lengua debido a que a través de juegos los estudiantes aprenderán el vocabulario de diversos campos semánticos.

Palabras claves: Segunda lengua, aprendizaje, estrategias, teoría instruccional cognitiva de Gagne.

Abstract

School is the perfect place to develop competences required for adult life. Achieving these is of critical importance to design strategies to facilitate student learning. This article is referred to an original strategy which could be useful for English teachers as well as those teach a second language. Using this strategy, students will learn a huge variety of semantic fields of vocabulary using games.

Key words: Second Language, learning, strategies, theory instructional cognitive of Gagne

Presentación

Hoy en día el aprendizaje del idioma inglés como lengua extranjera es esencial para enfrentar los retos que demanda este mundo globalizado y la sociedad actual, los cuales requieren individuos con habilidades personales y sociales que les permitan abordar de una manera más efectiva su desempeño profesional y personal. El dominio de esta lengua puede ser un factor determinante para ingresar al mundo laboral, así como para el egreso de una institución de educación superior, debido a que se ha convertido en el idioma internacional o

lenguaje global indispensable para la comunicación en los sectores científico y empresarial. Es por ello que se ha impulsado, en las últimas décadas, la importancia de su enseñanza y aprendizaje.

La presente estrategia tiene como finalidad ofrecer una opción a los docentes que imparten la asignatura de inglés como segunda lengua, para la adquisición de vocabulario básico del idioma utilizando la Teoría Instruccional Cognitiva de Gagne, esta ha servido como base para el diseño sistémico en muchos de los cursos de desarrollo de programas educativos, ya que proporciona pautas muy concretas y específicas de fácil aplicación, que para efectos de esta estrategia se describe y explica de manera puntual en el de desarrollo.

Justificación

A mediados de los ochenta surgió un renovado interés en el papel que desempeña el vocabulario en la adquisición de un segundo idioma y a partir de este lapso se han venido desarrollando diversas investigaciones al respecto. Coady y Huckin (1997) consideran que el vocabulario es fundamental en la adquisición del idioma y de igual forma lo consideran de vital importancia para quien lo está estudiando. Oster (2009) coincide con ellos, sin embargo destaca que frecuentemente la práctica de aprender vocabulario en forma de listas como si fueran equivalencias unívocas, indican claramente que no se trata únicamente de una cuestión cuantitativa sino sobre todo cualitativa. Por otra parte, Meara (1980, como se citó García López) menciona que los estudiantes de lengua extranjera señalan a la adquisición de vocabulario como la principal fuente de problemas para el aprendizaje de la lengua.

En nuestro país se han venido realizando reformas en los distintos niveles educativos en la última década: La Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB) y la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS). Éstas han puesto énfasis en el dominio o adquisición de una segunda lengua, específicamente el Inglés, implementándolo desde tercer año de preescolar hasta finalizar la educación media superior con la finalidad de que los estudiantes lo adquieran como competencia para la vida, siendo capaces de expresarse de manera oral y escrita con claridad y fluidez en distintos contextos sociales y culturales.

Bajo este enfoque el papel del docente es fundamental debido a que es el responsable de seleccionar y elaborar las estrategias de enseñanza pertinentes para que los estudiantes alcancen un aprendizaje significativo en esta asignatura.

Las etapas de planeación, gestión y evaluación están permeadas por las estrategias diseñadas por los profesores y por lo tanto, tienen influencia directa en los resultados. Valdés, Urías, Márquez, Carlos y Montoya (como se citó en Jaik Dipp y Barraza, 2011), sostienen que las estrategias de enseñanza utilizadas por los docentes afectan el rendimiento académico de los estudiantes; ya que las mismas se relacionan con el interés y las actitudes de los estudiantes hacia el proceso de enseñanza-aprendizaje y con el nivel de actividad que desarrollan con respecto al aprendizaje de los contenidos.

Fundamentación

El diseño de la presente estrategia se fundamenta en la Teoría Instruccional de Gagne, quien define su teoría del aprendizaje como un cambio en la capacidad o disposición humana, relativamente duradero el cual se basa en el modelo de la familia del Procesamiento de Información.

Es importante definir el concepto de estrategia, por lo que se muestra a continuación del concepto de acuerdo a Díaz Barriga Frida, quien define en 1986 que una estrategia es un procedimiento donde el alumno adquiere y emplea de forma intencional como instrumento flexible para aprender significativamente y solucionar problemas, es decir las habilidades que permiten a los sujetos, regular sus propios aprendizajes y procesos internos de pensamiento, atención y recuerdo”.

De acuerdo a la Teoría Instruccional Cognitiva de Gagne (1987), considera que para llevar a cabo el aprendizaje se deben de considerar las condiciones internas y condiciones externas del sujeto. Las primeras surgen de la memoria del sujeto como una consecuencia del aprendizaje previo. Las segundas son externas respecto al sujeto, de modo que pueden organizarse deliberadamente como aspectos de la enseñanza. Dicha teoría trató de vincular los elementos y condiciones con los resultados de aprendizaje.

El autor consideró que el proceso de aprendizaje interno del sujeto se obtiene mediante ocho fases: la primera fase es la motivación, la segunda es comprensión, la tercera la adquisición, la cuarta la retención en la memoria, la quinta el recuerdo, la sexta es la generalización, la séptima la de ejecución y la octava fase la de retroalimentación.

Por otra parte distingue nueve eventos de la instrucción como condiciones externas y los relaciona con las fases de aprendizaje del individuo siendo estas las condiciones internas. Considera que la combinación ambas condiciones dan lugar a diferentes resultados de aprendizaje.

El primer evento es generar la atención, cuando el estudiante se encuentra motivado es sencillo captar su atención y dirigirla a los temas a tratar. El segundo evento es Informar a los sujetos sobre el objetivo, señala que cuando los alumnos comprenden el objetivo de su enseñanza, adquieren una expectativa que persiste normalmente durante todo el tiempo que dura el aprendizaje y que es reforzada por la retroalimentación dada en el momento en que termina dicho aprendizaje, estos dos eventos responden a la fase de motivación.

El tercer evento es estimular el recuerdo de lo aprendido, éste se relaciona con la fase de comprensión. Aquí debe facilitarse el recuerdo del estudiante de los conocimientos previos a través de indicaciones que facilite dicho suceso. El cuarto es presentar el estímulo, éste responde a la fase de recuerdo, el estímulo presentado como evento de enseñanza depende específicamente de lo que se va a aprender.

El quinto evento es guiar el aprendizaje, que se vincula con la fase de adquisición éste evento de la enseñanza apoya el proceso interno que suele denominarse codificación semántica. En un lenguaje más simple, esta técnica didáctica puede describirse de la siguiente manera: hacer que el estímulo sea lo más significativo posible. Existen varias formas de lograr ese aumento en el

significado, las cuales se diferencian entre sí según los resultados del aprendizaje que se esperan.

El sexto evento es el de evocación del desempeño, se relaciona con la fase de recuerdo. En este evento se pretende que el estudiante demuestre que ha aprendido esa nueva capacidad y puede obtenerse planteando a cada uno de ellos preguntas diferentes, pruebas escritas, etc.

El séptimo evento es ofrecer retroalimentación y se vincula con la fase de generalización, de acuerdo a al autor en esta etapa de instrucción después del desempeño que manifiesta que el aprendizaje tuvo lugar, debe haber una comunicación en la que se le informa al sujeto si su desempeño fue correcto, incorrecto o parcialmente correcto.

La octava etapa es evaluar el desempeño, siendo necesario realizar más casos de desempeño, para constatar el nuevo conocimiento. La última etapa es la de incrementar la retención y la transferencia. Estos dos últimos eventos se relaciona con las fases de ejecución y retroalimentación.

Por otra parte es necesario destacar que el diseño y la propuesta metodológica de los programas para el aprendizaje del idioma inglés como segunda lengua tienen sus fundamentos en el enfoque comunicativo hacia el desarrollo de cuatro habilidades básicas: escuchar, hablar, leer y escribir.

Objetivo

El alumno adquirirá el vocabulario básico de un campo semántico mediante la puesta en marcha de diversas actividades y juegos.

Competencia

Escucha, identifica, y expresa de manera oral y escrita vocabulario básico de un campo semántico en una segunda lengua.

Desarrollo

A continuación se describen de manera detallada los pasos para su aplicación en el aula:

Paso 1: El docente elige una canción relacionada con el contenido a tratar. Es importante que previo a su clase se busque una canción que contenga vocabulario suficiente para que el alumno identifique las palabras más relevantes y con ello pueda reconocer el tema que se va a tratar; la pertinencia de la canción será determinada por el docente considerando que la esencia de la misma sea lo que va a destacarse en la clase.

Paso 2: Posterior a la presentación de la canción, el maestro deberá llevar por escrito el objetivo que pretende lograr y exponerlo a los alumnos, de tal modo que éste se encuentre visible toda la clase.

Tener a la vista el objetivo permitirá que tanto los alumnos como el maestro tengan siempre presente lo que se espera lograr y ello implica reorientar el trabajo en caso de ser necesario.

Paso 3: El profesor generará una serie de preguntas que permitan a los alumnos traer al presente algunos de los recuerdos asociados al tema en cuestión. Las preguntas pueden ser.

¿De crees qué trata la canción?

¿Qué palabras identificas?

¿Qué pensamientos vienen a tu mente al escuchar la canción?

Las preguntas tienen como finalidad estimular y despertar recuerdos o evocar conocimientos previos de relevancia para la actividad que se presenta en ese momento. Al realizar las preguntas se espera que los alumnos de manera oral comenten todo aquello que viene a su mente a manera de lluvia de ideas.

Paso 4: Se presentarán imágenes que además del dibujo tengan el nombre escrito, de tal modo que se pueda establecer una asociación entre la imagen y el nombre (ver anexo 1).

Tener este material disponible es esencial para que se pueda iniciar las actividades ya que como la intención de la estrategia es favorecer la adquisición de vocabulario, el material es el detonante principal para realizar conexiones entre imagen y texto o palabras, de este modo el estudiante puede guardar en su memoria una imagen y etiquetarla siendo posible traerla posteriormente al presente con un nombre y a manera de recuerdo.

La presentación de las imágenes dependerá de las posibilidades y/o recursos con lo que se cuente en el aula, éstas pueden ser, presentadas de manera electrónica, mediante tarjetas, impresas ya sea en lona o cartulinas, o realizadas de forma manual por parte el docente.

Se debe tomar en cuenta la edad del estudiante para que las imágenes sean atractivas y que puedan despertar su interés así como captar su atención por un tiempo suficiente, se recomienda usar colores llamativos, que se distinga claramente lo que la imagen representa, el tamaño deberá ser amplio de tal modo que todos los alumnos pueden apreciarla desde donde se encuentren ubicados. Por su parte las letras de las etiquetas serán en color negro y con un tipo de letra que sea legible y el tamaño adecuado también a la visión de los estudiantes.

Paso 5: En este momento el profesor explicará paso a paso lo que los alumnos habrán de realizar.

Para la adquisición de vocabulario es imprescindible la repetición, dado que esto permite retener en la memoria aquello que se ha repetido varias veces.

El maestro deberá mostrar con ejemplos como se realizará la actividad de adquisición de lenguaje, según sea el caso, el profesor podrá realizar acciones como:

- Señalar un objeto para que el alumno mencione el nombre de este.
- Mostrar la imagen para que el alumno identifique la etiqueta.
- Dar una definición de un objeto para que el alumno diga de qué se trata.
- El maestro da el nombre de un objeto u oración y solicita al alumno que lo repita varias veces en coro, posteriormente se elige alumnos al azar, se les señala el objeto y el alumno por tanto deberá completar la frase.
- Presentar de manera escrita una oración incompleta en la que el alumno pueda incorporar la palabra faltante para dar sentido a la frase.

Para dar continuidad a la secuencia de actividades el profesor podrá elegir entre los siguientes juegos de mesa, atendiendo a la metodología que se explica

en cada uno de éstos. Es necesario que se establezcan las reglas antes de iniciar los juegos y que el docente cuente con el material necesario para cada uno de los juegos.

Lotería

Se formarán equipos de máximo 5 personas. El profesor entrega una tarjeta que contenga 12 o 16 imágenes variadas, relacionadas con el tema (ver anexo 2)

Los alumnos dispondrán de bolitas de papel, granos, o fichas con la que puedan indicar cuando ha aparecido tal imagen.

Por su parte el maestro, tendrá un mazo de cartas con la cantidad total de imágenes plasmadas en las tarjetas de los equipos, de tal modo que las pueda ir mencionando en voz alta.

Cuando el maestro diga el nombre de la imagen el alumno buscará en su tarjeta la imagen que corresponda.

Lo ideal es que el maestro no muestre la carta, únicamente dirá el nombre de la imagen para que el alumno asocie este nombre con el objeto correspondiente.

Ganará el equipo que llene primero su tarjeta o bien completen líneas ya sea horizontales o verticales según lo acuerden previo a la actividad.

Este juego se puede llevar a cabo en equipos, siendo un miembro de éste el que diga las cartas y el resto complete las tarjetas (es necesario contar con tarjetas suficientes para el total de integrantes).

Memorama

Se formarán equipos de cuatro personas, a cada equipo se le entregará un juego de cartas (tarjetas) estas se presentan en pares, el par se formará de la siguiente manera: una carta será la imagen y la otra la palabra escrita, también se pueden elaborar los pares de manera que una tarjeta contenga la definición y la otra una imagen con su nombre. Este juego se realiza de la manera tradicional:

Por turnos cada participante tiene derecho a destapar dos cartas esperando encontrar un par como se indica en el párrafo anterior. Si estas cartas destapadas no son par, se cierran nuevamente dejándolas en su lugar y se espera el siguiente turno.

El participante que logre obtener más pares será el ganador.

Paso 6: En este momento de la estrategia se busca que el alumno demuestre lo que hasta ahora ha aprendido de una manera dinámica y divertida. Para este paso se utiliza el juego de la oca.

Juego de la oca

Es un juego que consiste en un camino de casillas que llevan a una meta.

Cada casilla tiene una imagen, texto o definición, relacionada con el tema, además de este tipo de casillas existen otras que muestran consignas que permiten avanzar o regresar cierto número de lugares. Para este juego es necesario usar un juego de dados, para todo el equipo y fichas para cada uno de

los participantes, la finalidad es que uno de los integrantes llegue primero que los demás a la meta, sin embargo el verdadero ejercicio es que en cada turno el alumno practique el vocabulario pronunciando las palabras que correspondan a cada casilla (ver anexo 3).

Paso 7: El profesor presentará a los alumnos una serie de observaciones en el transcurso de la actividad realizada, reforzando los aspectos positivos y las áreas a mejorar en próximas sesiones.

Paso 8: Para que el docente pueda identificar con certeza los logros obtenidos en la adquisición del nuevo vocabulario entregará de manera individual una de las siguientes opciones de evaluación, misma que el alumno responderá, para que sea integrado a su portafolio de evidencias por parte de maestro.

Sopa de letras

Se entrega una hoja que tendrá una serie de imágenes, todas relacionadas con el tema, y un recuadro que contiene letras en desorden. Estas letras desordenadas ocultan las palabras que corresponden a las imágenes.

El alumno deberá encontrar las palabras ocultas y encerrarlas o marcarlas con colores diferentes, estas podrán identificarse se manera horizontal o vertical (ver anexo 4).

Crucigrama

Éste se presenta en una hoja, está estructurado por una serie de cuadros a manera de casillas unidas entre sí tanto de manera horizontal como vertical con la finalidad de ser completado con letras para formar palabras; estas palabras serán las correspondientes a las figuras o definiciones que sirven como pistas para armar el crucigrama y se colocan a un lado de éste.

Dibujo

El alumno representará por medio de dibujos las palabras que el maestro indique. El profesor puede elegir las que observó que presentaban mayor dificultad para el estudiante o bien las que considere más importantes.

Paso 9: Para finalizar el maestro solicitará una tarea que permita a los estudiantes reforzar el vocabulario adquirido, este trabajo será producto de un consenso grupal.

Conclusiones

La estrategia AVBSL constituye una herramienta de gran relevancia para la enseñanza de una segunda lengua en cuanto a la adquisición de vocabulario se refiere, pues considera la posibilidad de ser empleada en cualquiera de los niveles educativos por su fácil adaptación a las edades de los alumnos, además de representar una estrategia diferente y divertida al tener como base juegos de mesa atractivos para los estudiantes y prácticos para los maestros; asimismo esta

estrategia posibilita al docente evaluar de manera progresiva el avance individual de los integrantes del grupo

Referencias

- Coady, J., & Huckin, T. (1997). *Second Language Vocabulary Acquisition: A Rationale for Pedagogy*. Cambridge University Press.
- Díaz Barriga, F. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. México: McGraw Hill.
- Gagné, R. (1987). *Las condiciones del aprendizaje*. México: Nueva editorial interamericana, S.A. de C.V.
- Jaik Dipp, A. y Barraza, M. A. (Coords). (2011). *Competencias y educación. Miradas múltiples de una relación*. Durango: Instituto Universitario Anglo Español.
- Miguel, G. L. (s.f.). *ruc.udc.es*. Recuperado de [ruc.udc.es: http://ruc.udc.es/dspace/bitstream/2183/8115/1/LYT_15_2000_art_6.pdf](http://ruc.udc.es/dspace/bitstream/2183/8115/1/LYT_15_2000_art_6.pdf)
- Oster, U. (2009). La adquisición de vocabulario en una lengua extranjera: de la teoría a la aplicación didáctica. *Porta Linguarum*, 33-50.
- Secretaría de Educación Pública (SEP). (2013). *Programa de estudios de Inglés bachillerato tecnológico*. México: SEP.
- Secretaría de Educación Pública (SEP). (2011). *Programa de estudios 2011 guía para la educadora*. México: SEP.
- Secretaría de Educación Pública. (2011b). *Plan de estudios*. México: SEP.

Anexos








Anexos

Anexo 1: Tarjetas



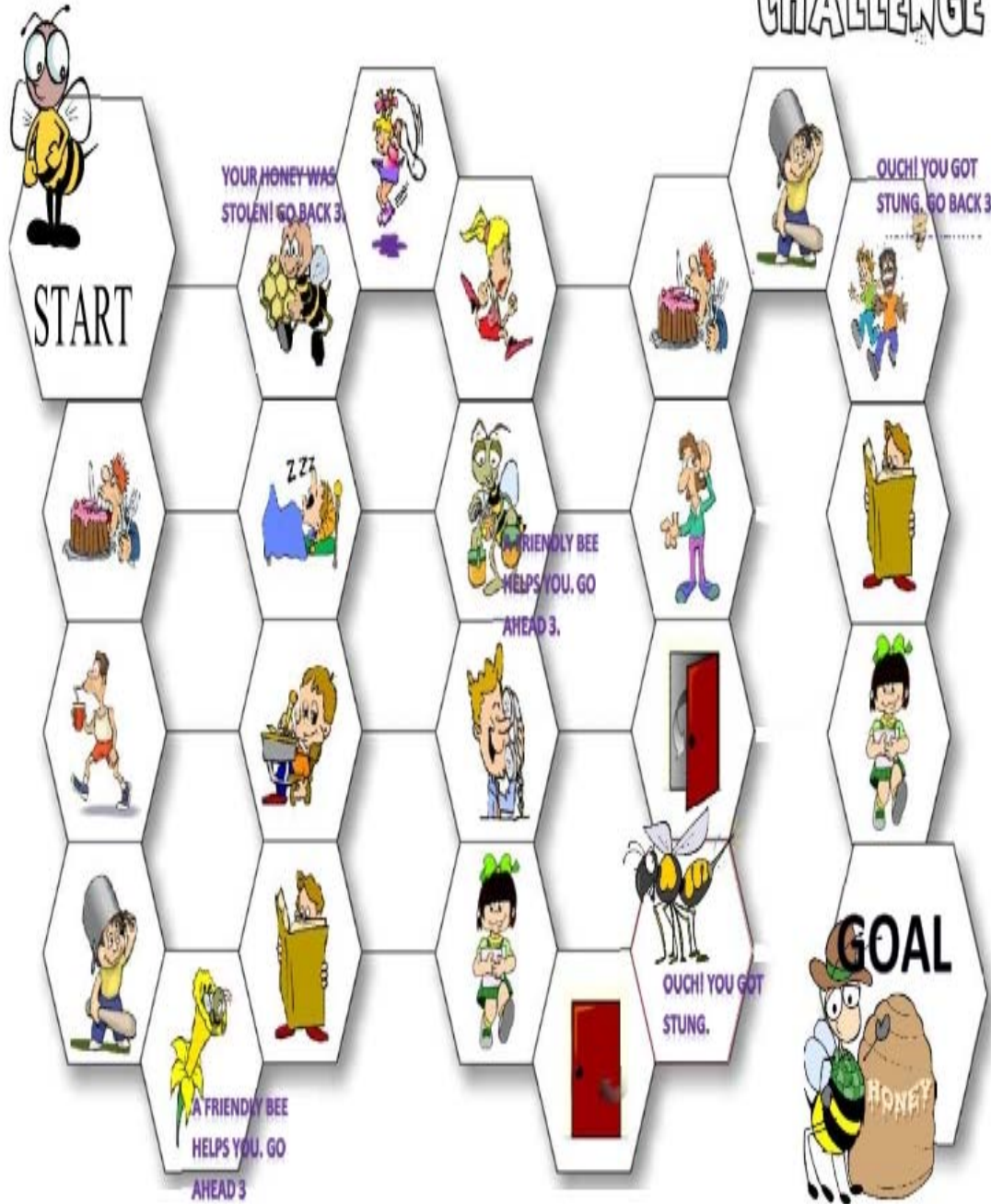
Anexo 2: Lotería

BINGO www.todosloseducadores.com

Bingo Board Maker

CHALLENGE



Anexo 4: sopa de letras

Verbs

N	Q	J	X	W	E	F	T	L	I	H	D
U	Z	H	R	C	W	A	L	K	S	S	N
R	R	I	I	L	P	E	E	L	S	I	E
L	T	L	X	O	D	V	S	H	H	L	P
E	O	L	I	S	T	E	N	B	K	G	O
P	N	K	J	E	T	S	D	L	R	N	J
D	V	Z	U	E	D	A	A	F	Y	E	A
R	R	S	M	N	G	T	E	T	N	Y	V
L	E	I	P	X	C	P	P	Q	F	T	B
H	H	A	N	Q	L	L	N	Y	Z	M	N
H	F	S	D	K	A	E	V	O	L	U	B
H	F	D	Y	Y	P	Q	W	Q	F	Z	J



CONSIDERACIONES EPISTEMOLÓGICAS PARA UNA EDUCACIÓN INCLUSIVA MÁS OPORTUNA EN EL SIGLO XXI Y SUS DESAFÍOS PARA EL DESARROLLO DE ESTRATEGIAS DE INTERVENCIÓN INSTITUCIONAL

Aldo Ocampo González

Profesor de la Universidad de Playa Ancha (Sede Valparaíso, Chile), Universidad de las Américas (Sede Santiago Centro), Universidad Los Leones e Instituto Profesional Providencia. Director del Núcleo de Investigación en Fácil Lectura y Educación Inclusiva. Candidato a Doctor en Ciencias de la Educación por la Universidad de Granada, España.

aldo.ocampo.gonzalez@gmail.com

Resumen

Este documento presenta un análisis detallado sobre los desafíos y los dilemas que enfrenta hoy el enfoque de Educación Inclusiva en Latinoamérica. Inicialmente se contemplan los marcos de referencia que permiten comprender críticamente las manifestaciones ontológicas, epistemológicas y metodológicas de este enfoque a la luz de su experiencia discursiva en la historia de la cultura latinoamericana. La ambigüedad de sus status científico y de su matriz epistémica nos insta a explorar su verdadera naturaleza respecto de los desafíos socioeducativos y sociopolíticos gravitantes en esta discusión. Se concluye identificando la tensión permanente que esta situación genera en la construcción de saberes pedagógicos oportunos, los que hasta ahora, se alejan de la totalidad y encarnan medidas específicas y diversificadas como respuesta a la heterogeneidad.

Palabras clave: educación inclusiva, experiencia discursiva, epistemología, complejidad, matriz epistémica

Abstract

This paper presents a detailed report on the challenges and dilemmas facing today's approach Inclusive Education in Latin America analysis. Initially frameworks that allow critically understand the ontological, epistemological and methodological of this approach in the light of its discursive experience in the history of Latin American culture manifestations are contemplated. The ambiguity of its scientific status and its epistemic matrix urges us to explore his true nature in respect of socio gravitantes and sociopolitical challenges in this discussion. It concludes by identifying the constant tension this situation generates in the construction of appropriate pedagogical knowledge, which so far away from the whole and embody specific and diversified in response to the heterogeneity measures.

Keywords: inclusive education, discursive experience, epistemology, complexity, epistemic matrix

Introducción

*«... las ideas reformadoras de nuestra época sólo podrán resultar fecundas y prácticas, si se basan en esa profunda investigación de la vida humana...»
(Steiner, 1910)*

La educación inclusiva en Latinoamérica enfrenta nuevos desafíos, cada vez más estructurales y multidimensionales. Uno de ellos, radica en la necesidad de superar el problema epistemológico (Ocampo, 2013; 2014) que lo entrecruza, especialmente a raíz de la inexistencia de un paradigma de base más coherente con la funcionalidad de los desafíos sociales, políticos, ideológicos, culturales y económicos en materia de educación. Esto último significa ser capaces de definir claramente cuál es su naturaleza y estatus científico al interior de las ciencias de la educación, particularmente a la luz de la incoherencia que hoy se está desarrollando bajo este modelo en materia de construcción de saberes pedagógicos más oportunos a éstos desafíos y posibilidades. Todo ello nos invita a reconocer que

[...] la educación inclusiva comienza con el reconocimiento de las relaciones sociales desiguales que producen la exclusión. Desde ese punto de vista, podemos buscar un procedimiento menos caprichoso de desarrollar nuestra discusión estratégica (Slee, 2010, p. 14).

En efecto, contribuir a *clarificar dicha naturaleza* y sus *condiciones epistémicas de producción* representa un avance significativo, para transitar desde una educación inclusiva hacia una educación para todos más oportuna y pertinente a la reales necesidades que hoy tensionan la ciencia educativa y la construcción de saberes pedagógicos en todos los niveles de ésta. Se torna imperioso entonces, asumir con claridad su paradigma epistémico.

Un paso relevante es comprender que la educación inclusiva es un modelo o tendencia actual diferente a la educación para todos. Por tanto, son los sistemas educativos y los diseñadores de políticas educativas quienes tengan mayor consciencia de lo que hoy promocionan, pues bajo el modelo de la inclusión, escasamente construido, se visibilizan nuevas formas de homogenización, marginación y algunas contradicciones en la gestión de las instituciones y de las prácticas de enseñanza.

De este modo, el desafío es ahora que los programas en la materia *signifiquen* y *resignifiquen* a todos nuestros ciudadanos. Por esto, el gran obstáculo del modelo preparadigmático de la educación inclusiva resulta del “abandono del principio de inclusión puesto que su implementación es algo que resulta difícil especialmente por su debilidad conceptual y su timidez política” (Slee, 2010, p.35).

Numerosas investigaciones (Cornejo, Cruz y Reyes, 2012), sostienen, que éstos marcos explicativos, se dirigen a problematizar al sujeto (Zemelman, 2011) que es objeto de dicho re-posicionamiento. Se instalan así, nuevas formas de legitimación y de posibilidades en torno a un sujeto educativo hasta ahora silenciado, homogenizado y escasamente visibilizado al interior del discurso pedagógico actual, develando un sujeto des-centrado en su justificación científica y experiencia subjetiva se refiere. Se abre de así una discusión del tipo meta-teórica respecto de la complejidad que implica la capacidad de “buscar nuevas formas de entender el conocimiento, la relación entre sujeto-objeto y su consecuente imaginaria de la objetividad” (Cornejo et al., 2012, p. 256).

Este trabajo reflexiona sobre los desafíos que enfrenta el desarrollo de la educación inclusiva en Latinoamérica. En un primer momento se analizan

detalladamente los factores que han contribuido al estancamiento de su discusión a nivel de lo epistémico, enfatizando en sobre la necesidad de establecer nuevos marcos de referencia para transitar desde una educación inclusiva hacia una educación para todos más oportuna al saber cultural y situacional de nuestra región.

En un segundo momento, se entregan algunas orientaciones relevantes para gestionar el currículo, establecer nuevas racionalidades en torno a la comprensión didáctica y evaluativa, especialmente desde la asunción de nuevos sistemas de disposiciones epistémicas en la materia. Se concluye ofreciendo algunos principios que este enfoque debe contemplar.

Reflexionar críticamente en torno a las matrices de sustentación teóricas (Gorodokin, 2005) y a las nuevas perspectivas disciplinarias (Bourdieu, 1991) que hasta ahora, vertebran el enfoque de educación inclusiva y educación para todos, reconociendo, su débil desarrollo teórico y por tanto, un escaso e impreciso saber epistémico (Cortassa, 2011) en la materia, nos invita a rediscutir la ciencia educativa en el marco de la postmodernidad (Lyotard, 1989; Bauman, 2000) y así, refundar nuestras prácticas de enseñanza. Si bien este grado de reconocimiento es fundamental para avanzar sobre los desafíos fundacionales del enfoque, por sobre su objeto de desplazamiento teórico al interior de la ciencia educativa postmoderna, requiere entonces, asumir una visión

[...] del mundo que co-construimos en la investigación no son meros relatos fantásticos o un discurso como cualquier otro, mientras que por otra, reconoce la imposibilidad de plantear que el conocimiento refleja una realidad de manera neutra, más aún si asumimos que este se nutre de inquietudes ciudadanas, políticas e ideológicas de los investigadores” (Cornejo, Cruz y Reyes, 2012: 254).

Un factor clave para comprender las contradicciones discursivas y la inexistencia de paradigmas que se oponen a los criterios de diversificación expuestos por Morin (2007) en su *epistemología de la complejidad* puede explicarse porque gran parte de las categorías de análisis utilizadas para justificar este modelo, reproducen un nuevo modelo de la educación especial que nos invita a clarificar críticamente la naturaleza del modelo de educación inclusiva y las posibilidades de re-fundar las prácticas de educación especial a la luz de este nuevo modelo. Esta situación implica apuntar hacia una

[...] indefinición es tomada por algunos como una señal más de la vitalidad del pensamiento postmoderno. Sería contradictorio que pudiera encajarse bajo una caracterización global un discurso que insiste en la diversidad irreductible de los discursos y en la imposibilidad de forjar definiciones últimas y unificadoras. Sea como fuere, desde esta situación se vuelve problemático hablar de una ciencia postmoderna –ya sea para saludarla o para negarla como si se tratara de algo perfectamente definido y homogéneo que viene a superar otra cosa previa también homogénea llamada ‘ciencia moderna’ (Diéguez, 2004, p. 180).

Es importante mencionar que el modelo de educación inclusiva, pre-construido en sus dimensiones ontológicas (Slee, 2010), epistemológicas y metodológicas (Ocampo, 2015) se presenta como una de las transformaciones potenciales que la educación en su conjunto necesita frente a los desafíos del nuevo siglo y a las implicancias sociopolíticas y socioeducativas de la historia de la cultura (Burke, 2010) de América Latina. Este análisis no puede dissociarse desde su ontología histórica planteada por Michel Foucault (1976), pues no invita a revisar la genealogía ideológica que sustenta la experiencia discursiva de este enfoque atractivo e ininteligible al interior de la ciencia educativa actual.

Emprender un análisis sobre la genealogía¹ (Foucault, 1976) del movimiento de educación inclusiva (Arroyo y Salvador, 2003; Casanova, 2011; Anijovich y González, 2013; Ocampo, 2014) en Latinoamérica, es sin duda un paso relevante para comprender la naturaleza de su estatus científico (Adler, 2011) y su pertinencia al interior de las propuestas educativas explicitadas por diversos gobiernos en la región.

La comprensión genealógica de todo modelo educativo no puede ser interpretada sin considerar el papel de la historia de la cultura (Burke, 2010) y sus implicancias para sus agentes educativos. Esto implica considerar los nuevos territorios que la historia oficializa en su desarrollo y qué relaciones guarda con los sujetos históricos en tiempos y espacios determinados. Este análisis se inicia desde la historia de la cultura Latinoamérica, en primer lugar, porque no exige separar o fragmentar la historia en otros campos de interés de los historiadores (Burke, 2010), sino que interpretarla desde una *unificación complejizada* que involucre sus diversos campos de análisis e interpretación, provenientes esencialmente de la historia política, de la historia social y de la historia cultural de nuestra región.

La Educación Inclusiva como nuevo paradigma epistémico²

La promoción de la educación inclusiva en nuestra región se justifica desde una visión que intenta superar las desigualdades sociales y educativas, especialmente a través de una visión integracionista que pone a la «situación de discapacidad» (Barton, 1998) como principal unidad de análisis en esta reflexión. Esta situación ha supuesto en palabras de Tomasevki (2009) un énfasis casi inconsciente en la accesibilidad y prestando un bajo nivel de reflexividad a las condiciones de aceptabilidad que podría reivindicar esta situación.

La accesibilidad comprende la necesidad de permitir el ingreso a *todas* las personas a la educación sin distinción alguna en sus diversos tramos, niveles y modalidades. Se asume entonces, la promoción de una educación gratuita, obligatoria e inclusiva. En nuestro continente la accesibilidad según Tomasevki (2009) ha consistido en abrir las puertas y permitir el ingreso de todas las

¹ Según Foucault corresponde al proceso de origen de un sistema de interpretación

² Según Martínez (2013) un paradigma epistémico Ser entendido como un paradigma disciplinar, cuya especificidad depende del trasfondo de los fenómenos en estudio.

personas sin distinción alguna. En ocasiones, este desarrollo ha obviado la gestión oportuna de *condiciones estrategias* y de *calidad* para responder de forma efectiva y realista a las demandas sociales y educativas. Esta situación, promueve la necesidad de apostar por un enriquecimiento transdisciplinario es una pieza fundamental para avanzar en esta discusión y así, crear una auténtica pedagogía de la inclusión desde este lado del mundo. Entonces, la pregunta sería: ¿qué es una matriz epistémica?, ¿qué efectos supone el levantamiento de ciertas dimensiones epistémicas en materia de educación inclusiva?

Uno de los grandes fundamentos de la educación inclusiva en el marco del siglo XXI, es asumir un carácter transdisciplinario que sus desafíos explican al enfoque, especialmente, para dar cabida al desarrollo de propuestas formativas con mayor intencionalidad, por sobre las clásicas propuestas poco potenciadoras.

Sintetizando lo anteriormente descrito, se postula la idea de que la educación inclusiva hasta ahora se concebiría como un modelo pre-construido y con escasa reflexión paradigmática, cuyas implicancias en la gestión de la enseñanza y en el re-pensar la escuela y su institucionalidad bajo este modelo, podría explicarse a partir de su tratamiento actual, de la siguiente manera:

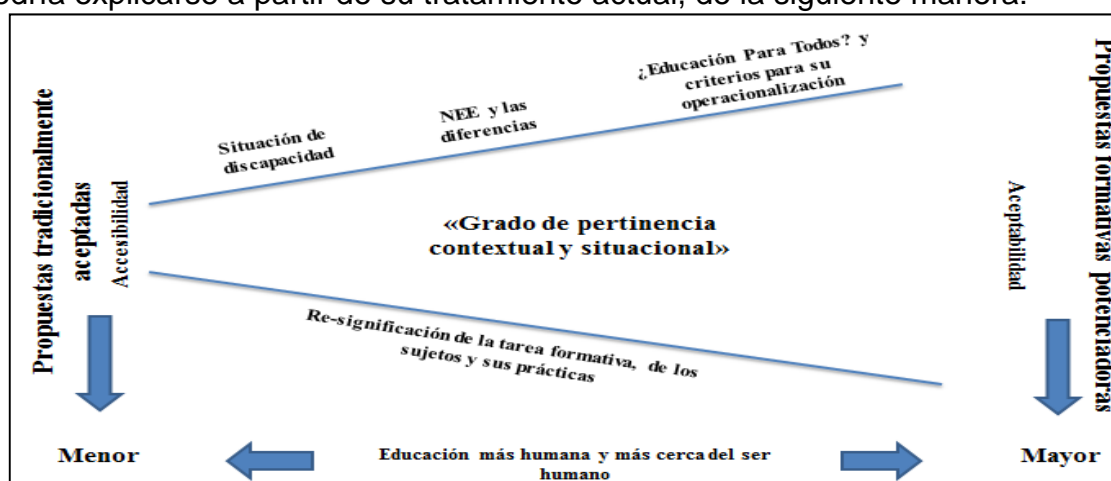


Figura 1. Síntesis sobre el carácter de las propuestas en materia de educación inclusiva en Latinoamérica. Fuente: Ocampo, 2014

En la figura número 1, se analiza descriptivamente el papel de las propuestas en materia de educación inclusiva, especialmente, desde las diversas concepciones de los derechos en la educación. Se enfatiza en la accesibilidad versus la aceptabilidad, esto es, reconocer que uno de los grandes obstáculos de la educación inclusiva en Latinoamérica y el mundo, radica en la capacidad de transitar más allá de propuestas axiológicas y de ciertas adaptaciones del entorno y del currículo. Si bien, esta visión basada en la aceptabilidad justifica la existencia de ciertos códigos de ordenación entendidos como leyes o decretos, pero carece de criterios de operacionalización para gestionar la aceptabilidad, es decir, el derecho a recibir una educación inclusiva más oportuna y de calidad.

Se entiende el concepto de calidad al interior de la producción científica asociada al movimiento de educación inclusiva, como un elemento de naturaleza multidimensional relacionado con la capacidad de gestionar respuestas educativas que respondan a los desafíos de sus propias comunidades de aprendizaje. No resulta vinculante, asumir un modelo inclusivo y menos, sería compatible comprenderlo desde la tecnificación tal como hoy se comprende. Esta mirada intenta restituir en la gestión de la escuela su autonomía y autorregulación como vías para re-pensar la escuela y superar la crisis permanente que la post-post-modernidad introdujo a través del ingreso del nuevo siglo.

Frente a estos desafíos, es que se torna necesario delinear la construcción y problematización paradigmática oportuna para discutir ¿qué estamos entendiendo por inclusión? y de este modo, prestar especial atención a los efectos de poder que esta nueva observación y sus dispositivos de reflexividad suponen. El paso inicial es consolidar una descripción detallada sobre la matriz epistémica que debería asumir esta perspectiva teórica.

Martínez (2013) explica que una matriz epistémica es parte de una estructura socio-histórica o bien de un esquema de pensamiento que justifica la existencia y/o aceptación de un determinado paradigma.

Según esta visión, asumir una discusión epistémica capaz de re-significar las comprensión y significados validados hasta ahora por gran parte de la ciencia educativa, implica reconocer que la inclusión es un modelo de desplazamiento que requiere asumir una reflexión oportuna sobre las fuentes que originan sus fuentes de interpretación y que repercuten en la gestión de los principales campos del trabajo pedagógico, tales como: la gestión del currículo y su enseñanza, la problematización didáctica y las condiciones que propenden al desarrollo de un sistema de evaluación coherente con estos desafíos.

Todo ello, nos invita al levantamiento de un nuevo paradigma epistémico del tipo *desconstruccionista* de acuerdo por lo expuesto por Derrida (1989). Es relevante asumir que la matriz epistémica se entiende como una conformación de la mente que repercute en las formas de entendimiento de los hombres en un tiempo socio-histórico particular. Esta mirada ha oficializado una discusión epistémica (escaza por decirlo menos) desde ciertos

conocimientos y de criterios de validez del conocimiento que otorguen visibilidad y credibilidad a las prácticas cognitivas de las clases, de los pueblos y de los grupos sociales que han sido históricamente victimizados, explotados y oprimidos, por el colonialismo y el capitalismo globales (De Sousa, 2009, p. 34).

Así, podríamos explicarla como:

coherencia lógica y sistémica de un todo integrado, similar a la coherencia que tienen todas las partes de una antigua ciudad enterrada, que se va descubriendo poco a poco, ya que esas partes fueron diseñadas y construidas con unas metas muy claras. Esa coherencia estructural, sistémica, se bastaría a sí misma como principio de inteligibilidad (Martínez, 1994, p. 13).

De este modo, la estructura discursiva (Van Dijk, 1987; Pêcheux, 1983; Orlandi, 2012) que sustenta el paradigma de inclusión en el discurso pedagógico actual, devela un sistema de disposiciones cuyas representaciones epistemológicas (Adler, 2011; Cortassa, 2011), describen una suerte de naturalización encubierta sobre las formas de presentación e interpretación que históricamente se ha hecho sobre la diversidad³ en la estructura educativa, sentando un precedente relevante, sobre las formas de entender estos fenómenos a la luz de la supuesta igualdad de oportunidades como parte de un sistema promocional consciente por instalar condiciones efectivas de igualdad y equidad, por sobre un discurso capaz avanzar en materia de legitimación y de resignificación propio de las sociedades postmodernas.

Un análisis detallado sobre éstos y otros factores en materia de producción discursiva, implica necesariamente considerar con gran precisión “como los objetos simbólicos producen sentidos, analizando así los propios gestos de interpretación, considerados como actos en dominio simbólico, pues ellos intervienen en lo real del sentido” (Orlandi, 2012, p. 32).

Levantar una perspectiva epistemológica en materia de inclusión, nos obliga a establecer y esclarecer los límites, las limitaciones y los encuentros necesarios entre inteligibilidad, interpretación⁴ y comprensión⁵ de los fenómenos gravitantes en esta discusión.

La aceptación social de ciertas creencias pre-científicas, científicas o ideológicas (Cortassa, 2011; Zezek, 1990) en materia de educación inclusiva, es algo peligroso y a la vez problemático, puesto que en nuestro escenario actual, nos obliga a partir de un cierto tipo de conocimiento, que en este caso, deriva de un conocimiento híbrido y multidimensional, evolucionado en su mayoría desde las diversas formas de construcción del conocimiento propuestas por la Educación Especial y por una pedagogía eminentemente normalizadora (Arroyo y Salvador, 2003).

Se afirma que esta problemática, según este autor, “se desarrolla bajo una serie de constricciones producto de la desigualdad en las posiciones que ocupan los interlocutores” (Cortassa, 2011, p. 86) y en la escasa sustentación teórica oportuna para debatir, profundizar y ampliar éstas y otras cuestiones de relevancia paradigmática en la materia, invitándonos a considerar cuáles son o serán los

³ Propiedad connatural e intrínseca a la humano y por tanto, a la experiencia educativa. La diversidad no es una propiedad a negar, no debe ser asumida como una propiedad negativa que demarque una situación de inferioridad social, tampoco debe constituir supuestos cuerpos de visibilización de grupos vulnerados histórica y políticamente de la estructura social y educativa.

⁴ Involucra el co-texto y el contexto inmediato de producción (Orlandi, 2012) que sustenta una determinada acción, visión o perspectiva. En nuestro caso, se observa una perspectiva débilmente construida y desarrollada, cuyo potencial discursivo hoy impregna los reclamos sociales de múltiples sociedades latinoamericanas en materia de educación.

⁵ Según Orlandi, la comprensión se orienta a obtener una “explicación de los procesos de significación presentes en el texto y permite que se pueden escuchar otros sentidos y como estos se constituyen” (Orlandi, 2012, p. 33). Esta visión epistémica en todos sus sentidos nos invita a cuestionar la producción de sentidos y repertorios teóricos que hasta ahora no han sido considerados y que a minutos tienden a evolucionar positivamente en lo teórico, pero a nivel de concreción práctica devela un estancamiento significativo en la materia.

contextos epistémicos y las dimensiones extra-epistémicas (Roqueplo, 1983; Marková, 2006; Cortassa, 2011) a este enfoque paradigmático necesarias para avanzar sobre la articulación de un saber especializado (Blais, 1987), relevante y significativo al interior de las ciencias de la educación de la post-modernidad. Las interrogantes orientadoras serán, ¿qué efectos tendrá esta visión para las instituciones educativas? o ¿necesitamos efectivamente un modelo de diferenciación paradigmática o bien, nuevas formas de reflexividad sobre sus principales unidades de análisis que lo sustentan?

Estas orientaciones contribuyen a reforzar un sistema de reproducción social y un cierto grado de legitimación de la exclusión como parte de algunos sectores sociales (Iguacel, 2014), de modo que “la escuela ofrece igualdad de oportunidades (todos lo mismo) y quedará en cada persona y en sus cualidades individuales, demostrar su valía, de modo, que la escuela trabajara con una subjetividad idealizada” (Iguacel, 2014, p. 29).

La necesidad es hoy, avanzar hacia la consolidación de una problematización paradigmática (Foucault, 1990) oportuna en materia de educación inclusiva, especialmente en sus dimensiones ontológicas (Gorodokín, 2005; Marková, 2006) y epistemológicas (Villoro, 1989) estructuradoras de sus campos organizativos, curriculares, didácticos y evaluativos.

Contribuir a sentar las bases de un posible modelo paradigmático en materia de educación inclusiva, implica reconocer la naturaleza del episteme que define este modelo (Sandoval, 2010), así como romper aquellas concepciones y explicaciones que asumen la *diversidad* y la *diferencia* como objeto central de esta discusión. Se instala así, un discurso sobre qué significado cobra la inclusión al interior del trabajo pedagógico que es donde se medían sus factores de modificabilidad en el *destino social* de todos los estudiantes.

Lévi Strauss, sostiene que “el tratamiento de la diversidad reside en la complejidad de fundirse plenamente en el disfrute del otro, identificándose con él, pero a la vez, permanecer indiferente” (Lévi Strauss, 2008, p. 87). Todo esto, nos invita a cuestionar el papel de los procesos de integración y contención social que ha vertebrado la filosofía de la diversidad y las diferencias al interior de la ciencia educativa del último siglo. Es preciso afirmar que “estos temas no son en realidad nuevos, sino que lo que cambia es la perspectiva desde la cual se los analiza y las estrategias que se proponen para abordarlo” (Filmus, 2008, p. 29). De este modo,

[...] los movimientos sociales viven en la actualidad un proceso de diferenciación y de desplazamiento decisivo, con nuevas modalidades de movilizaciones, escapando a las formas tradicionales de representación política, dado el surgimiento de unidades diversificadas y autónomas que dedican a su solidaridad interna una parte importante de sus recursos” (Melluci, 2001, p. 37).

La contribución teórica y sus condiciones epistémicas de desarrollo identifican el surgimiento de un cierto perspectivismo para abordar este nivel de discusión a fin de resolver estas oposiciones (Caillé, 2000), especialmente desde la promoción de nuevos espacios por la vía de la argumentación (Habermas, 1975). Esta discusión necesita de un nuevo perspectivismo que permita “un

entendimiento reflexivo que permita explicitar los fundamentos normativos y expresivos de los cambios socio-históricos, que están en la base fenoménica de estas discusiones” (Martins, 2014, p. 129).

Apostar por un nuevo sistema epistemológico o de una epistemología subalterna que según Leopoldo Zea (1990), implica reflexionar a partir de un pensamiento periférico para la periferia. Esta situación avanza hacia un encuentro de las tensiones vigentes que se entrecruzan a la luz de estos nuevos epistemes los que se asumen desde un conjunto de desafíos transontológicos los que según Dussel (2000) permiten “*expandir los estrechos límites de la concepción epistemológica heredada*” (Rivera, 2013, p. 3).

Esta incongruencia se materializa bajo la emergencia del perspectivismo, las que tiene como

[...] equivalencia el mero reemplazo de enfoques, conceptos, supuestos, modelos, reemplazados por un pluralismo aditivo, es decir, la idea de que los diversos enfoques, conceptos, supuestos, modelos pueden ser integrados para logara una mayor completitud (Gibert, 2014, p. 121).

Este fenómeno y sus condiciones de producción puede deberse a un cierto grado de legitimidad/afectación que también ha tensionado su posible desconstrucción en sus constructos fundacionales. De modo que,

[...] la ontología estudia la verdad y sus condiciones, señala la verdad y sus condiciones a la hermenéutica, nos muestra los linderos de los significados y sus interpretaciones indicando por tanto márgenes de validez interpretativa (Beuchot, 2005, p. 24),

lo que apunta a

[...] “una crítica permanente de nuestro ser histórico”, es decir, un “tipo de interrogación filosófica que problematiza a la vez la relación con el presente, el modo de ser histórico y la constitución de sí mismo como sujeto autónomo” (Foucault, 1990, p. 345).

La necesidad de nuevas prácticas y nuevas epistemes proporcionaran descripciones cuyos

[...] en vocabularios diferentes pueden decir lo mismo sobre cómo es algún aspecto o parte de la realidad, o decir cosas diferentes. Si dicen lo mismo, por supuesto compatibles entre sí; si dicen cosas diferentes, pueden ser compatibles o incompatibles (Hack, 2002; citado en Gibert, 2014, p. 112),

suscitando ciertas aperturas, en tanto, procesos de desterritorialización y caminos alternativos para su reterritorialización en el marco de la ciencia educativa postmoderna.

La Gestión de la Escuela Inclusiva y sus Matrices de participación

Según Fullan (2002), las escuelas que desean incrementar sus niveles de comprensión y participación, asociados a los procesos de intervención institucional, deberán valorarse desde la teoría de la complejidad⁶.

En esta teoría, las escuelas que deciden comprender procesualmente los efectos de su transformación, focalizaran su contenido analítico sobre los aspectos estructurales de las dimensiones sociopolíticas y socioeducativas de la escuela; con el fin de interpretar las acciones de las personas como circuitos lineales de retroalimentación (Fullan, 2002; Newman y Wehlage, 1995).

En éstas escuelas, los sistemas de retroalimentación no lineales tienden a contemplar los aspectos analítico-situacionales y estructurales de cada realidad escolar. Esto es, introducir en los análisis de cada institución, interjuegos analíticos cuyas categorías discursivas describan la visión representacional de cada sujeto en acción directa a la actuación que le corresponde al interior de cada acontecer institucional.

Esta validación de los sujetos, puede explicarse a través de un proceso de apropiación institucional, cuya profesionalización de las acciones puestas en lo grupal y en lo individual, conlleve a la emergencia del sujeto desde de un espiral de reflexividad transferida por la vía de una gran imbricación social.

La emergencia del sujeto, muestra desde el marco institucional y ecológico-contextual, un cierto cuadro de hibridación compuesto por las acciones inconscientes que estructuran la intervención profesional y por la maneras de ser y parecer de cada individuo. Frente a lo cual, la validación del sujeto que se levanta y pronuncia nuevos diálogos que profesionalizan la tarea socioeducativa como respuesta a la transformación institucional de la escuela ante la diversidad, tendrá la capacidad de recoger los distintos puntos de vista en una explicación situacional, donde cada sujeto explica la realidad desde la posición particular que ocupa dentro de ella (Del Solar et al., 1999).

En este sentido, la comprensión sobre los procesos institucionales que colaboran en la diversificación de la escuela como espacio de inclusividad, tendrá desde una perspectiva interaccionista-simbólica que hablar sobre la realidad, para qué ésta pueda ser interpretada y para qué puedan ser conocidas las causas explícitas e implícitas de los fenómenos organizativos (López, 1997) que imperan y dan sentido a la vida de la propia escuela. Asimismo, las vías de reflexividad anidadas en las estructuras centrales de la escuela, estarán llamadas a convocar un conocimiento por participación sobre las esperanzas que marcan los trayectos sociales y escolares de quiénes habitan las escuelas.

⁶ La teoría de la complejidad, constituye una de las manifestaciones concretas del modelo de pensamiento complejo planteado por Edgar Morín. El desarrollo del pensamiento complejo sobre los procesos de innovación y cambio, destinados a asegurar espacios de real inclusión al interior de las comunidades escolares, plantea que *"no hay que buscarla en la alternativa de la exclusión, sino que en la interrelación, el orden, el desorden, desorganización, en un bucle tetralógico, sino que en las nociones de confrontación"* (Morín, 1977, p. 66).

En este proceso de profundas transformaciones, la escuela desde la consolidación de nuevas manifestaciones culturales respetuosas de las diferencias individuales y de la diversidad, como hecho connatural a la vida escolar, deberá instaurar nuevos modos de pensar y de hablar acerca de la diversidad. Fomentando en la escuela, la capacidad de poner en palabras una sutil proyección de su inconsciente colectivo.

El surgimiento y validación de nuevas semánticas, al interior de cada comunidad, facilitará el rescate de la dimensión contextual y estructural de la misma, respecto de los saberes pedagógicos que median el baje cultural de cualquier grupo al interior de sus estructuras, donde los "*recursos se construyen en la identidad social e individual y son estos los cuales proporcionan la base sobre la que los sujetos construyen su conocimiento acerca del mundo y de sí mismos*" (Ball, 2003, p. 88).

Sin duda, a través de estos marcos de esperanza y acción, es que la escuela y su comunidad verán concretizada la institucionalización de su pensamiento y de su impronta. Es justamente, bajo estas condicionantes, que los procesos de innovación dirigidos a respaldar la diversidad aportaran mayor significancia, puesto que los cambios ahora no operan en el vacío sino que sobre la identidad de la escuela.

Si el diseño e implementación de toda estrategia dirigida a respaldar la diversidad en las estructuras escolares (simbólicas, estructurales, políticas y pedagógicas), se inserta y estructura sobre los aspectos basales de la identidad de cada escuela y, sobre los saberes derivados de su experiencia, es que el proceso de intervención adquiere efectividad y eficiencia. Por tanto, asume el criterio de pertinencia estructural y responde cabalmente a las necesidades, intereses y motivaciones de cada comunidad.

Por otro lado, si el diseño de la intervención está dirigida hacia las políticas, las prácticas y las culturas presentes en la escuela, no sólo debe promover la participación de todos los miembros de la comunidad, sino que debe asegurar que dichas dimensiones introduzcan objetivos explícitos para promover la inclusión en la planeación estratégica-situacional y en la acción estratégica de calidad asociada a la gestión pedagógica y administrativa de la escuela; donde el valor de la inclusión sea el eje vertebrante de toda la acción escolar.

Una vez promovida la inclusión al interior de la planeación estratégico-situacional y de la acción estrategia de calidad; la escuela, ha de incurrir en el desarrollo de una estructura organizativa, a favor, de la apertura, la flexibilidad, la acción participativa, formativa y funcional sobre la cual estructura las diversas dimensiones de su intervención, garantizando:

- La canalización de tiempos, aprendizajes y recursos profesionales disponibles orientados a incrementar los niveles de logro y participación de todos y cada uno de sus estudiantes.
- La identificación de las principales barreras de inclusión y exclusión que favorecen y/o limitan el ejercicio de la igualdad de oportunidades socioeducativas en estudiantes cruzados por la diversidad, considerando

para ello, aspectos organizativos, ecológico-contextuales e interpretativos-culturales.

- Que estas acciones permitan a cada colectivo re-pensar y re-plantear la política institucional y las prácticas de cada escuela desde una exploración y un análisis sistemático sobre las iniciativas, los programas y las acciones que en ella se llevan a cabo.

No obstante, a nivel cultural dichos cambios implicarán cambiar el comportamiento de la escuela y el de los individuos que en ella participan. Esta modificación describe los esquemas de pensamiento y los aparatos de socialización que orientan las visiones individuales de todos y cada uno de los actores educativos. Sin duda alguna, son éstas, aquellas manifestaciones que ponen en riesgo la transformación y la autonomía institucional contextualizada de tipo inclusiva lograda hasta este momento.

Sin embargo, han de ser derrotadas mediante la instauración de diversos espacios de reflexión, los cuales impacten directamente en la cultura de colegialidad y en ella, sobre las rutinas que describen y explican la verdadera identidad institucional forjada a favor del paradigma de inclusión escolar.

El Análisis Estructural en la Gestión de la Escuela Inclusiva

Tal como se ha mencionado anteriormente, el análisis estructural tiene como propósito efectuar una revisión detallada sobre la situacionalidad actual y proyectiva de la comunidad (visión representacional y consciencia organizativa) y de la escuela (políticas, prácticas y culturas sobre los escenarios de *inclusión/exclusión*).

Sin embargo, este proceso puede tornarse como un espacio de comprensión inconsciente; si es que la comunidad no es capaz en un esfuerzo colectivo por develar la contradicción establecida entre los objetivos institucionales y la actuación concreta sobre su realidad socioeducativa y sociopolítica cotidiana.

Es entonces, esta observancia, la que facilitara la caracterización de los potenciales puntos críticos claves a transformar. Según Foladori (2006), esta comprensión inconsciente supone

[...] un problema de lógica que se impone más allá de lo esperable, ya que hay mecanismos que operan para que determinadas realidades aparezcan como no vistas y hay discursos que omiten registrar y reflexionar sobre ciertos temas (Foladori, 2006, p. 182).

Sin duda, el análisis estructural cobrará real significación, en la medida que sus actuaciones sean centradas en tres dimensiones de la intervención institucional inclusiva, como lo son: 1) *las políticas y los lineamientos institucionales* 2) *la cultura escolar, institucional y profesional* (punto ciego de la organizaciones educativas)⁷ y 3) *las prácticas como medio catalizador y mediador entre las políticas y culturas imperantes en la escuela.*

⁷ Componente metaorganizativo y sociopolítico asociado al estudio de las instituciones educativas.

El cambio ha de ser entendido desde un planteamiento próximo a Fullan (2002) como una alteración de la práctica existente hacia una práctica nueva o revisada implicando potencialmente una reconstrucción permanente de su accionar. Comprender sin embargo, la complejidad que encierra la dimensión cultural en la institución educativa, constituye un sólido desempeño de comprensión para la comunidad, debido a que promueve una reflexión unificada emergente en torno a *los factores de transconfiguración* que propenden la real inclusión y diversificación de la escuela.

¿Cómo desarrollar el análisis estructural en torno a estas cuestiones?

Analizar estructuralmente las políticas, las prácticas y las culturas presentes en cada institución, resulta un proceso complejo. Complejidad, que está dada por la capacidad reflexiva de la comunidad, para hacer visible los puntos de acceso que efectivamente demuestran comprensión, sobre lo que hasta ese momento la escuela ha conseguido en el marco de la inclusión.

Sin duda, la acción participativa y la capacidad reflexiva de la comunidad, serán fundamentales en la deliberación del conocimiento profesional articulado, sobre la identificación de las diversas situaciones problemáticas que giran en torno a la legitimación de la diversidad en la escuela, desde la perspectiva del *psiquismo institucional* que orienta su accionar.

No obstante, será conveniente entonces, conducir la reflexión y en ella; apoyarse en las diversas estructuras que orientan y dan vida a la escuela en sus diversas dimensiones. Para lo cual, será necesario que la escuela se pregunte: ¿de qué manera los esfuerzos institucionales y socio-pedagógicos que hasta este momento hemos desarrollado se alinean directamente en el contexto de la inclusión socioeducativa? y ¿cuánto de lo que creemos estar haciendo en el marco de la inclusión representa un camino errado?

Serán éstas y otras interrogantes, las que cada comunidad debe formularse, al interior de un inacabado ciclo reflexivo de profundas transformaciones, respecto de sus creencias y procesos prácticos, cuyos canales de reflexión permitan articular un *conocimiento generativo*⁸ (Perkins, 2003) en toda la comunidad; que garantice los reales puertos de acceso al conocimiento y a la centralidad de su tarea en el marco del contexto socioeducativo y sociopolítico en el que se dispone a trabajar.

A continuación, se presenta una pauta genérica con ideas que fomentan a nivel comunitario el pensar los procesos institucionales y los dilemas prácticos de la inclusión socioeducativa en el marco de sus políticas, prácticas y culturas.

⁸ El desarrollo del conocimiento generativo es una pieza angular en la consolidación de espacios de real inclusión al interior de las estructuras escolares. El conocimiento de generativo debe entenderse como una *“comprensión de gran amplitud”*, ya que promueve un estilo de reflexión centrada en temas ricos en posibilidades y conexiones. Este es un conocimiento que no se acumula sino que se actúa. Ayuda a los agentes comunitarios a comprender el mundo y a desenvolverse sobre las complejidades que se inscriben en él.

Tabla N°1.

Acciones transversales para el desarrollo del análisis estructural. Fuente: Ocampo 2012

Indicaciones generales para desarrollar el análisis estructural.	
<i>¿Cómo entendemos la idea del Análisis Estructural?</i>	Es una estrategia que está destinada a deliberar el conocimiento profesional presente en cada institución, mediante el incremento del compromiso reflexivo de la comunidad sobre los contextos que permiten revalidar y legitimar la diversidad al interior de sus estructuras.
<i>¿Cuál es su propósito?</i>	El análisis estructural tiene por objeto, avanzar sobre la comprensión de las actuaciones de la escuela, respecto la legitimación de la diversidad al interior de sus canales de reflexión centrales como lo son las políticas, prácticas y culturas incidentes en la institución.
<i>¿Qué propone esta pauta de trabajo?</i>	Propone una serie de estrategias de carácter transversal que ayuden a la comunidad a redefinir las dimensiones prácticas dirigidas a garantizar la real inclusión de todos y cada uno de sus estudiantes. Sin embargo, estas ideas pueden ser aplicadas en todo momento, ya que la comunidad al asumir este desafío, debe estar constantemente revisando y monitoreando sus niveles de impacto en sus estructuras y en la identidad actual y proyectiva de la escuela.
<i>¿Cuál es el desempeño de comprensión que se propone a la comunidad?</i>	Se propone agudizar la comprensión sobre los procesos institucionales desarrollados por la escuela. Además, de sus manifestaciones culturales incidentes en la conformación de espacios inclusivos y representativos para cada comunidad, entendida esta como comunidad de aprendizaje. Por tanto, específicamente, se propone: <ul style="list-style-type: none"> • Analizar los espacios que se constituyen como fuente de resistencia y relegación de ciertos estudiantes al interior de cada escuela. • Identificar qué aspectos de sus lineamientos institucionales se inscriben dentro del marco de la inclusión y; bajo esta mirada, cuáles se constituyen como reales contextos de exclusión. • Describir y poner en común los desafíos, las interrogantes y los cuestionamientos que la escuela desde su visión representacional constituye un aspecto pre-reflexivo de su actuación. • Explorar las manifestaciones ideológico-culturales que permiten reorientar la visión representacional y las creencias de la comunidad hacia un espacio más inclusivo al interior de la misma.
<i>¿Qué tipo de actividades se plantean?</i>	En esta breve orientación, se plantean estrategias de tipo inicial, de tipo intermedia o de investigación guiada y de síntesis. Sin embargo, es importante destacar, que cada una de estas actividades pueden ser planteadas en los diversos momentos del ciclo reflexivo, siendo adaptadas y contextualizadas a las necesidades emergentes de cada comunidad y de acuerdo a la emergencia de los diversos sujetos que en ella se constituyan.
Descripción de actividades referidas al análisis estructural.	
<i>Actividades iniciales.</i>	Las actividades iniciales, tienen por objeto contribuir a la reflexión individual y coactiva de todos y cada uno de los miembros de la comunidad, respecto del compromiso con su tarea socioeducativa, con su desarrollo profesional y con lo meta-institucional de la escuela. Es fundamental, dentro de esta fase articular espacios de comunicación reflexiva sobre las formas adoptadas y creencias identificadas en las bases contextuales de la escuela. Para ello, se propone realizar jornadas grupales de reflexión, organizando equipos de trabajo y situando en el centro de ellas, ejemplos

	<p>directos de la escuela y de sus prácticas. A continuación, se proponen las siguientes preguntas:</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué diría acerca de los efectos que produjo su trabajo de enseñanza en sus estudiantes? • ¿Cuáles de esos efectos garantizan espacios de real inclusión para sus estudiantes?, ¿cuáles no? • ¿De qué manera las actuaciones desarrolladas hasta este momento por la comunidad le permiten a usted comprender flexiblemente los dispositivos dispuestos al interior de la misma? • ¿Bajo qué condiciones su actuación y la de su comunidad garantiza un real escenario de inclusión y legitimación para todos sus estudiantes? • ¿De qué manera han estado organizados de modo que ofrezcan a todos sus estudiantes nuevas experiencias educativas de acceso y participación en las más diversas aristas de la escuela? • ¿Qué evidencias socioeducativas y sociopolíticas permiten dar cuenta de las barreras ideológicas y culturales de inclusión y exclusión presentes en mí y en la comunidad que integro? • ¿Qué pasaría si la incertidumbre que aparece en cada caso es en realidad parte de un acierto de la propia escuela? • ¿De qué manera se muestran efectivas las actuaciones de las escuelas para reducir la barrera de exclusión de estudiantes en situación de discapacidad? • ¿Qué les hace mantener estas ideas? <p>Una vez respondidas estas preguntas, se efectivizar la puesta en común sobre las ideas y concepciones y todos y cada uno de los integrantes de la comunidad. Se espera que en un ejercicio reflexivo de tipo colectivo se develen las tipificaciones y aparatos ideológicos emergentes, respecto de la transformación de base inclusiva de la propia escuela.</p> <p>Para sistematizar aún más la información, se recomienda por cada equipo de trabajo clasificar las ideas utilizando tres colores, tales como: “Luz roja”, “Luz amarilla” y “Luz verde”. El color rojo corresponde a la información que en la realidad y en las habitaciones inconscientes se muestra roja, el amarillo simboliza lo dudoso de la información y el verde, lo afirmativo de tales acciones en cada realidad socioeducativa y sociopolíticas.</p> <p>Posteriormente, se invita a identificar los puntos clave emergentes respondiendo las siguientes preguntas:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ideas que conectan con lo que ya sabía. • Nuevas ideas que expanden mi pensamiento en otras direcciones. • Desafíos, preguntas, cuestionamientos, dudas que todavía me planteo. <p>Sin duda, el desafío que recae sobre esta fase es la identificación de diversos problemas que giren en torno al fenómeno de inclusión.</p>
<p><i>Actividades intermedias o de investigación guiada.</i></p>	<p>Las actividades de tipo “investigación guiada”, tiene por objeto agrupar los problemas emergentes identificados por la comunidad y; en torno a cada uno de ellos, definir cuáles de los aspectos constituyentes de cada realidad problemática se ven como verdaderos puntos críticos claves a subsanar. Para ello, se recomienda contrastar los aspectos constituyentes de las políticas</p>

	<p>y las dimensiones pedagógicas insaturadas en la escuela, a fin de identificar qué aspectos de dichos puntos críticos claves y de tales realidades trazan puntos en común para efectivizar el cambio educativo en pos de la inclusión de todos y cada uno de sus estudiantes.</p> <p>Se proponen en este apartado, los siguientes lineamientos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Se sugiere realizar esta actividad en equipos de trabajo integrados por agentes comunitarios de diversos ciclos, cargos y disciplinas formativas. • Al inicio, es recomendable efectuar una lluvia de ideas sobre todas aquellas ideas o concepciones que el grupo tiene sobre la “<i>diversidad</i>”, la “<i>integración</i>”, la “<i>inclusión</i>” y la “<i>legitimación</i>” de sus estudiantes. • Una vez que la pizarra ha sido completada con múltiples ideas, elegir 6 o 7 de ellas. Explicarlas desde la actuación cotidiana. Entregar un ejemplo descriptivo sobre cómo esta se refleja día a día en sus estructuras y tres ideas que justifiquen su por qué y para qué. Es fundamental, desconstruir las bases ideológicas que la sustentan. • Expliquen de qué manera este ejemplo u otro parecen ser “<i>accesibles</i>” y “<i>centrales</i>” en el aseguramiento de espacios de comprensión institucional al interior de su comunidad. • Expliquen el poder relacional de estas comprensiones con los problemas reales identificados y, contrasten en qué medida pueden garantizar nuevos contextos de exclusión y eliminación de toda forma de exclusión social al interior de la escuela. <p>Finalmente, realicen una puesta en común, establezcan los principales puntos críticos claves y las nociones de comprensión que hasta ahora promueven la instauración de un escenario inclusivo al interior de dicha comunidad. Orienten la reflexión, hacia 5 o 6 aspectos valores, características o acciones que a nivel de la política institucional centren su objeto de actuación en torno a la inclusión. Extraigan, 5 o 6 aspectos a estimular en las prácticas pedagógicas y en la cultura escolar, institucional y profesional de la escuela. Asegúrense que exista coherencia interna entre cada una de las dimensiones antes citadas.</p>
<p><i>Actividades de síntesis.</i></p>	<p>Finalmente, la actividad de síntesis está pensada para monitorear el desarrollo de los esfuerzos profesionales instaurados al interior de la comunidad.</p> <p>Dentro de esta fase, se espera que la comunidad sea capaz de articular un mecanismo de sistematización y/o retroalimentación sobre la consciencia organizativa imperante (pensamientos, ideas, creencias, concepciones, esquemas representaciones sobre la “<i>diversidad</i>”) y su reflejo en las actuaciones cotidianas inscritas al interior de la comunidad.</p> <p>Para ello, se recomienda elegir un punto crítico clave que se muestre potencialmente atractivo en la escuela y, frente a ello, establecer 5 indicadores asociados a las acciones garantes del cambio y 5 indicadores para su evaluación.</p> <p>Responder en un dialogo interprofesional: <i>¿qué estamos haciendo para garantizar al interior de la escuela, espacios de real inclusión?</i></p>

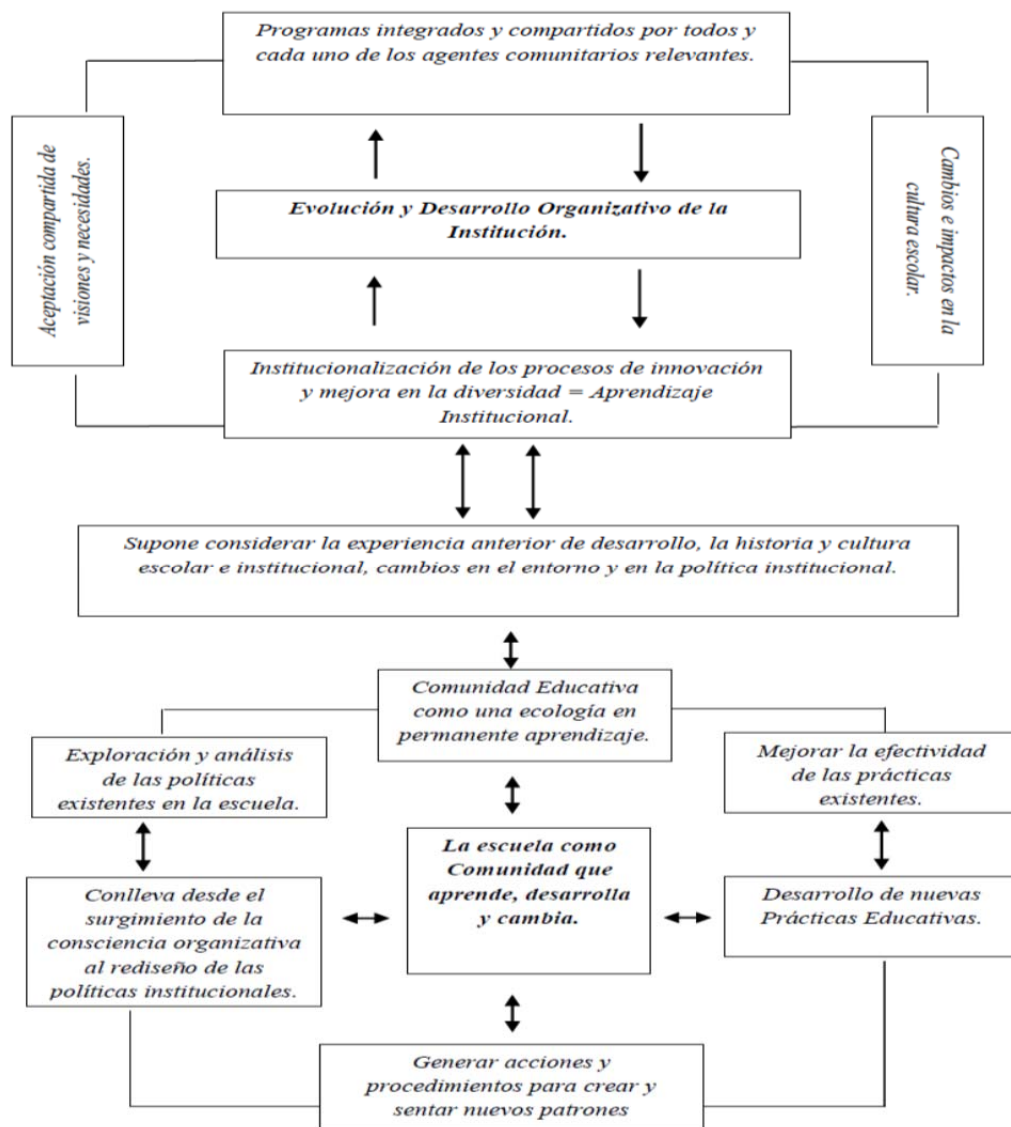


Figura 2. Dimensiones estructurales y ecológicas para analizar institucionalmente la escuela inclusiva. Fuente: Ocampo, 2012

Referencias

- Adler, J. (2011). *Epistemological Problems of Testimony*. *The Stanford Encyclopedia of Philosophy*. EEUU: Zalta.
- Anijovich, R. y González, C. (2013). *Evaluar para Aprender. Conceptos e instrumentos*. Buenos Aires: Aiqué Ediciones
- Arroyo, R. (1997). *Encuentro de culturas en el sistema educativo de Melilla: hacia un currículum intercultural*. Melilla: Consejería de Cultura, Educación, Juventud y Deportes, Servicio de publicaciones.
- Arroyo, R. y Salvador, F. (2003). *Organizar la cultura de la diversidad. Enfoque didáctico y curricular de la educación especial*. Granada: Grupo Editorial Universitario.
- Ball, S. (1987). *Micropolítica de la Escuela*. Barcelona: Paidós.

- Barton, L. (1998). *Sociedad y Discapacidad*. Madrid: Morata.
- Bauman, Z. (2000). *La globalización. Consecuencias Humanas*. México, Fondo de Cultura Económica.
- Beuchot, M. (2005). *En el camino de la hermenéutica analógica*. Salamanca: Edit. San Esteban.
- Bourdieu, P. (1991). *El sentido práctico*. Tercera Edición. Madrid: Taurus.
- Blais, M. (1987). Epistemic Tit for Tat. *The Journal of Philosophy*, 84, (7), 363-375.
- Burk, P. (2010). *Visto y no visto. El uso de la imagen como documento histórico*. Segunda Edición. Barcelona: Crítica.
- Caillé, A. (2000). *Anthropologie du don: le tiers paradigme*. París: Desclée de Brouwer.
- Casanova, M.A. (2011). *Educación Inclusiva: un modelo de futuro*. Madrid: Wolters Kluwer.
- Cornejo, M., Cruz, M.A. y Reyes, M.J. (2012). Conocimiento situado y el problema de la subjetividad del investigador/a. *Cinta Moebio*, 45, (1), 253-274.
- Cortassa, C. (2011). Condicionantes epistémicos y extra-epistémicos de la aproximación social de las creencias científicas. *Revista de Psicología*. Vol. 7 (13), 71-90.
- De Sousa, B. (2009) Más allá del pensamiento abismal: de las líneas globales a una ecología de saberes. Olivé, L. (coord.) *Pluralismo Epistemológico*. La Paz: CLACSO.
- Del Solar, S., Lavín, S. y Padilla, A. (1999). *El Proyecto Educativo Institucional como herramienta de transformación de la vida escolar*. Santiago: L.O.M.
- Derrida, J. (1989). *La desconstrucción de las fronteras de la filosofía*. Barcelona: Paidós.
- Diéguez, A. (2004). La ciencia desde una perspectiva postmoderna: Entre la legitimidad política y la validez epistemológica. Actas de las II Jornadas de Filosofía: Filosofía y política. Málaga: Procure, 2006, 177-205.
- Dussel, E. (2000). *Filosofía de la liberación*. Bogotá: Nueva América.
- Foladori, H. (2008). *La intervención institucional. Hacia una clínica de las instituciones*. Santiago: Ediciones ARCIS.
- Foucault, M. (1976). *El orden del discurso*. Madrid: Cuadernos Marginales.
- Foucault, M. (1990). *Las tecnologías del yo y otros textos afines*. Barcelona, Paidós.
- Foucault, M. (1996). La arqueología del saber. Skliar, C. y Pérez, A. (2014). Lo jurídico y lo ético en el campo de la educación: la enunciación de la diversidad y las relaciones de alteridad. *Revista Temas de Educación*, 19, (2), 9-26.
- Filmus, D. (2008). El contexto de la política educativa, en: E. Tenti Fanfani (coord.). *Nuevos Temas en la Agenda de Política Educativa*. Buenos Aires: Siglo XXI editores, 27-34.
- Fullan, M. (2002). *Las fuerzas del cambio: Explorando las profundidades de la reforma educativa*. Madrid: Akal.
- Gibert, J. (2014). La perspectiva del realismo en las ciencias sociales, en: F. Osorio (editor). *Epistemología y ciencias sociales: ensayos latinoamericanos*. Santiago: LOM, 103-124.
- Gorodokin, I. (2005). La Formación Docente y su relación con la Epistemología. *Revista Iberoamericana de Educación*. Madrid: Nº 37/5. Recuperado de [en línea] <http://www.rieoei.org/deloslectores/1164Gorodokin.pdf>
- Iguacel, S. (2014). Los diagnósticos en la escuela, los profesionales de apoyo y la inclusión educativa. ¿Una relación compleja o riesgosa?. *Revista Temas de Educación*, 19, (2), 27-40.

- Hack, S. (2002). Realisms and their rivals: recovering our innocence, en *Facta Philosophica*, 4, 67-88, en J. Gibert, (2014). *La perspectiva del realismo en las ciencias sociales*. Santiago: LOM, 103-124.
- Habermas, J. (1971). *Théorie et praxis*. París: Payot.
- López, F. (1997). *Hacia una Educación de Calidad: Gestión, Instrumentos y Evaluación*. Madrid: Narcea.
- Lévi Strauss, C. (2008). *Claude Lévi-Strauss: the view from afar*. París. Unesco.
- Lyotard, J. (1989). *La postmodernidad (explicadas a los niños)*. México: Gedisa.
- Marková, I. (2006). En busca de las dimensiones epistemológicas de las representaciones sociales, en: A. Blanco y D. Páez, (coord.) *Teoría sociocultural y la psicología social actual*. Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje, 163-182.
- Martins, P. (2014). Redes sociales: un nuevo paradigma en el horizonte sociológico, en: F. Osorio, (editor). *Epistemología y ciencias sociales: ensayos latinoamericanos*. Santiago: LOM, 125-152.
- Martínez, M. A. (2004). "El proceso de nuestro conocer postula un nuevo paradigma epistémico", en: Polis, Revista de la Universidad Bolivariana, vol. 3, (8), 3-13.
- Martínez, M. A. (2013). Epistemología de las ciencias humanas en el contexto iberoamericano, en: F. Osorio, (edit.) *Epistemología y ciencias sociales: ensayos latinoamericanos*. Santiago: LOM, 13-38.
- Melluci, A. (2001). *A invenção do presente*. Petrópolis: Vozes.
- Morin, E. (1977). La méthode I. La nature de la nature. París: Seuil.
- Morin, E. (2007). La epistemología compleja. *Gaceta de Antropología*, N°20, texto 20-02. Recuperado de [en línea] http://www.ugr.es/~pwlac/G20_02Edgar_Morin.html
- Newman, F. M., & Wehlage, G. G. (1995). Five standars for authentic instruction. *Educational Leadership*, Vol. 50, (87), 15-19.
- Ocampo, A. (2012). *Mejorar la Escuela Inclusiva*. Berlín: EAE.
- Ocampo, A. (2013). Los límites de la diversidad y los límites de la escuela: una reflexión sobre los procesos de colaboración y las estrategias de intervención institucional. *Revista Akadémeia*. Facultad de Educación. Universidad Ucnf. Santiago de Chile. N° 11, (1). Pg. 4-30. Recuperado de [en línea] <http://www.revistaakademeia.cl/?p=1076>
- Ocampo, A. (2014). *En busca del saber pedagógico y epistémico fundante de la educación inclusiva: ideas para un modelo paradigmático en evolución*. Actas del Congreso Internacional Infancia en Contextos de Riesgos. Huelva: Univ. de Huelva. Pgs. 2650-2663. Recuperado de [en línea] <http://congresoinfanciaenriesgo.com/recursos/ActasCongreso.pdf>
- Ocampo, A. (2014). Inclusión, Universidad y Discapacidad: una complejidad epistémica más allá de la igualdad. *Revista Temas en Educación*. Facultad de Educación. Universidad de La Serena. La Serena, Chile. N° 19, (2). Pg. 55-68. Recuperado de <http://revistas.userena.cl/index.php/teeducacion/article/download/447/565>
- Ocampo, A. (2015). Condiciones para asegurar oportuna y pertinentemente la inclusión de estudiantes en situación de discapacidad en la educación superior. *Revista Aquila*, Universidad Veiga de Almeida. Brasil. N° 12, (1). Pg. 63-82. Recuperado de [en línea] <http://ojs.uva.br/index.php?journal=revistaaquila&page=article&op=view&path%5B%5D=266>
- Orlandi, E. (2012). *Análisis del Discurso: principios y procedimientos*. Primera Edición. Santiago: LOM.

- Pêcheux, Mi. (1983). *O discurso: estrutura ou acontecimento*. Primera Edición. Campinas, Pontes.
- Perkins, D. (2003). *El aprendizaje pleno*. Buenos Aires: Paidós.
- Rivera, S. (2013). *Alternativas epistemológicas: axiología, lenguaje y política*. Buenos Aires: Prometeo.
- Roqueplo, P. (1983). *El reparto del saber*. Barcelona: Gedisa.
- Sandoval, J. (2010). Construccinismo, conocimiento y realidad: una lectura crítica desde la Psicología Social. *Revista MAD*, 23, (1), 31-37.
- Slee, R. (2010). *La escuela extraordinaria*. Madrid: Morata.
- Tomasevki, K. (2009). Indicadores del derecho a la educación. *Revista IIDH*, 40, 341-388.
- Van Dijk, T. (1987). *Communicating racism*. London: Sage.
- Zea, L. (1990). *Discurso desde la marginación y la barbarie*. Ciudad de México: FCE.
- Zemelman, H. (2011). *Sujeto, existencia y potencia*. Segunda Edición. Barcelona: Anthropos.
- Zezeq, S. (1990). *El sublime objeto de la ideología*. México: Siglo XX

EL DIARIO Y LA FILOSOFÍA PARA NIÑOS COMO ESTRATEGIAS PARA LA REFLEXIÓN DE LA PRÁCTICA DOCENTE

José Luna Hernández

Líder del Cuerpo académico “líderes en formación docente” con registro PROMEP: ENSTIAN-CA-1. Escuela Normal de Santiago Tianguistenco. Estado de México
jlunahernandez@yahoo.com.mx

Resumen

El objetivo de este documento es colocar en el escenario áulico el diario y la Filosofía para niños (FPN) como estrategias que apoyan de manera determinante al docente en formación a reflexionar y reconstruir su práctica en la escuela primaria. El diario permite a través del registro de sesiones, detectar problemas y hacer explícitas las concepciones pedagógicas elaboradas durante la jornada de trabajo; por su parte la Filosofía para niños apoya al futuro maestro cuando las clases en el aula se transforman en espacios de preguntas que rescatan la curiosidad y el asombro de los alumnos de la escuela primaria. Los estudiantes normalistas realizan diarios de práctica de primero a sexto semestres en las asignaturas de acercamiento a la práctica escolar, sin embargo cuando llegan a cuarto grado de la licenciatura en educación primaria, se observa que éstos carecen de una estructura adecuada, de un tratamiento metodológico y de un cuestionamiento impreso de la Filosofía para niños, elementos indispensables para reflexionar y reconstruir la práctica, de esta preocupación nace esta propuesta de trabajar el diario y la Filosofía para niños, en el ciclo escolar 2011-2012.

Palabras clave: Diario, reflexión de la práctica, Filosofía para niños

Abstract

The aim of this paper is placed on the stage áulico diary and Philosophy for Children (FPN) and strategies that support so crucial in training teachers to reflect and rebuild their practice in primary school. The journal allows through registration session, identify problems and make explicit the pedagogical concepts developed during the workday; meanwhile Philosophy for Children supports the future teacher when school classroom spaces are transformed into questions that rescue curiosity and amazement of the pupils in primary school. The student teachers make daily practice first to sixth semesters in the subjects of approach to school practice, however when they reach fourth grade degree in elementary education, we see that they lack an adequate structure of a methodological treatment and a printed question of philosophy for children, indispensable elements to reflect and rebuild practice, this concern is born this proposal to work everyday and philosophy for children in the 2011-2012 school year.

Keywords: daily, reflection of practice, Philosophy for Children

Introducción

Cuando los docentes en formación asisten a las prácticas de adjuntía en la escuela primaria, registran sus experiencias mediante el diario, donde recuperan la experiencia mediante la descripción de las actividades efectuadas durante la jornada de trabajo; describen, argumentan y analizan los aspectos relevantes del quehacer llevado a cabo en el aula. La Filosofía para niños va impresa en el diario, se incluyen preguntas realizadas por los niños, éstas resultan significativas en el momento en que se transforman en preguntas filosóficas sencillas para iniciar el diálogo y así poder desarrollar su curiosidad y pensamiento.

La información recabada a través del diario y la Filosofía para niños, permite al futuro docente reflexionar sobre situaciones problemáticas que en ese momento se presentan y no se pueden resolver de inmediato. El docente en formación se detiene a pensar sobre lo que se ha hecho, si se generaron preguntas filosóficas y si es el caso, ¿por qué los resultados no fueron satisfactorios? Este análisis permite generar una reorganización de lo que se está haciendo.

El proceso de reflexión consiste no en dar una serie de pasos que se han de seguir para resolver determinado problema, sino más bien en realizar acciones de tipo holístico para atender y responder a las dificultades presentadas; se requiere ir más allá de procesos racionales o lógicos para la resolución de problemas, es necesario apoyarse de la Filosofía para niños.

El profesional de la educación ha de preguntarse ¿qué reflexionar sobre la práctica docente?, primeramente reconocer qué es lo que está haciendo, luego actuar lo mejor posible en lo que se hace, en seguida valorar las acciones realizadas; y por último, reiniciar para mejorar y fortalecer los aprendizajes de los alumnos.

Desarrollo

Una de las competencias a desarrollar en el ámbito educativo, es sin duda la reflexión de la práctica, ésta puede realizarse con base en la elaboración del diario del docente en formación, el cual está impregnado por la filosofía para niños. Algunos autores lo conciben como: ...técnica de observación narrativa y retrospectiva que consiste en escribir con lenguaje habitual (lo cual no excluye el uso de términos técnicos familiares para el observador) las propias actividades o ajenas (Postic y de Ketele, 1992, p. 55).

El diario de abordaje es una técnica... no se contenta con anotar las actividades realizadas, sino que puede dar cabida a informaciones tan variadas como las intenciones perseguidas... (Postic y De Ketele, 1992, p. 58). ...es un instrumento de recopilación de datos con sentido íntimo recuperado por la palabra misma diario, que implica la descripción detallada de los acontecimientos y se basa en la observación participante o directa de la realidad... (Gerson, 1979, citado en Corenstein, 1988, p. 27).

Son los instrumentos en los que los profesores y profesoras recogen sus impresiones sobre lo que va sucediendo en sus clases (Zabalza, 2006, p. 16).

Es una herramienta para la reflexión significativa y vivencial de los enseñantes. El diario es un instrumento útil para la descripción, análisis y valoración de la realidad escolar que debe desarrollar desde su inicio un nivel profundo de descripción de la dinámica de la clase mediante un relato sistemático y pormenorizado de lo sucedido... (Porlán y Martín, 1998). ...permite la aparición de la acción reflexiva y la potenciación de la capacidad de los docentes como generadores de conocimiento profesional, verdadera característica de la figura del profesor como investigador en el aula o profesor crítico (Gil y Cuadrado, 1990, p. 4).

Cabe aclarar que se le denomina diario de campo al instrumento que emplea el antropólogo, en el ámbito educativo se le da el nombre de diario del profesor (Porlán y Martín, 1998); diario de clase (Zabalza, 2004), diario o diario de abordaje (Postic y de Ketele, 1992) y diario escolar (Gil y Cuadrado, 1990).

Teniendo como referencia los conceptos anteriores, el diario es un instrumento útil en la investigación. Es un documento que contiene información relevante acerca de la labor del docente; permite detectar problemas y hacer explícitas las concepciones pedagógicas elaboradas durante la jornada de trabajo, con el propósito de transformar la práctica.

Por otra parte, la Filosofía para niños, en Pineda (2006), según Lipman y Sharp es un intento de transformar la educación, apunta hacia la comprensión de sí mismos y a comprender el mundo en que viven, es un programa que brinda a los niños instrumentos adecuados en el momento en que comienzan a interrogarse acerca del mundo y de su inserción en él.

La Filosofía para niños hace que los alumnos perfeccionen sus formas de pensar en momentos cuando realizan cuestionamientos interesantes a su profesor o a sus compañeros de grupo, fortalecen sus habilidades de razonamiento en la medida en que sus participaciones son más cuidadosas y fortalecen la comunidad de indagación.

Como indica Hoyos (2010), la Filosofía para niños desarrolla y promueve: la comprensión ética, la capacidad para descubrir el significado en la experiencia, la creatividad, la indagación, la formación de conceptos, saber escuchar a los otros; entender los argumentos propios y de los otros; mostrarse sensible al contexto, a su riqueza y su variedad; desarrollar hábitos de humildad, tolerancia, integridad, perseverancia e imparcialidad.

Como se puede advertir, la Filosofía para niños tiene demasiadas bondades, todo radica en que los nuevos profesores se atrevan a investigar acerca de este programa y aplicarlo lo más pronto posible en sus clases de las diferentes asignaturas, de lo contrario se seguirá impartiendo una educación tradicional y tediosa.

Los maestros siguen impartiendo las asignaturas pero sin Filosofía para niños; obvian o soslayan las preguntas de los niños, sin darse cuenta que realizan cuestionamientos metafísicos, preguntan el significado de yo, del amor, de la mente, de la muerte, porqué las cosas suceden así; las preguntas de los niños

están frescas y originales y los docentes no las aprovechan para los temas de las clases.

Las preguntas que hacen los niños sirven al docente en formación para reflexionar su práctica, también para cuestionarse: ¿por qué se desvió el docente de lo que preguntaban los niños?, ¿por qué no se atendió al cuestionamiento planteado dando una explicación correcta y filosófica? , ¿Por qué el maestro dice a un alumno?: luego te la contesto, ahorita estamos resolviendo el ejercicio.

La parte medular del diario del docente y de la Filosofía para niños es la reflexión de su práctica, para esto es necesario que haga ejercicios de auto observación, es decir, mirarse a sí mismo y preguntarse:

¿Qué hace el docente, con sus alumnos?

¿Cómo lo hace?

¿Para qué lo hace?

¿Cómo hace lo que hace cuando lo hace?

Los niños por su parte hacen preguntas: ¿y por qué?, y ¿para qué?

El docente, además del cuestionamiento anterior que realice, y responda a las preguntas de los niños, tendrá en cuenta el círculo de la reflexión:

Reconocer el estado actual de la propia práctica docente e identificar sus avances, logros y dificultades; actuar, es decir, determinar, organizar y desarrollar las acciones para iniciar el cambio, monitoreando dichas acciones para orientarlas hacia las metas propuestas; valorar el impacto que éstas acciones tienen en la mejora de la práctica docente y en el aprendizaje de los estudiantes y reiniciar el proceso (SEP, 2004, p. 19).

Para que la reflexión y reconstrucción de la práctica de los docentes tengan éxito, es indispensable que se cumplan estas etapas, formando parte de las tareas regulares y cotidianas de la escritura en el diario con la inserción y de la filosofía para niños.

El tratamiento de la información se lleva a cabo mediante un proceso riguroso: observar (mirar detalladamente lo que ocurre en el aula); registrar (escribir lo observado); analizar (leer de manera detallada y profunda cada parte del escrito); problematizar (plantear cuestionamientos centrales); categorizar (identificar conceptos clave y organizarlos); investigar y/o argumentar (relacionar la experiencia con aportes teóricos); proponer (sugerir estrategias de mejora); aplicar (poner en práctica las estrategias planeadas); valorar (impacto de la propuesta); y ajustar a nuevas condiciones (cambiar las concepciones que se tienen por otras categorías, para obtener resultados positivos) y la inserción de lo que implica la Filosofía para niños.

En el diario se imprimen acciones referidas a la Filosofía para niños:

Al alumno:

- Cómo dialogar
- Cómo investigar

- Intereses
- Pensamiento
- Razonamiento
- Comportamientos
- Preguntas filosóficas
- Valores

Al docente

- Interacción con los alumnos
- Estrategias de enseñanza y aprendizaje con tinte de filosofía para niños
- Preguntarse por qué los niños se aburrían en la clase de español

La asignatura

- Enfoque
- Materiales
- Recursos
- Evaluación
- Rúbricas
- Filosofía para niños

Se aconseja anotar palabras clave que ayuden a retener lo sucedido y después pasar a su redacción, realizar descripciones lo más verídicas posibles: incluir citas textuales, interacciones de los agentes centrales, especificando el contexto, el día, la hora, si intervinieron otros personajes, las reacciones, etc.

Entre los aspectos técnicos para organizar un diario se sugiere empezar por adquirir un cuaderno de la forma que mejor se adapte al manejo que le vamos a dar, elaborar una portada y carátula con los datos esenciales.

En cuanto al contenido: en la primera hoja, al iniciar la redacción de lo acontecido cada día, en la parte superior derecha se coloca la fecha, en el centro la descripción de lo observado; en la parte izquierda se anotan los conceptos clave y categorías; en la parte derecha se indican las referencias bibliográficas que se consultarán y en la parte inferior central, se escribe la reflexión personal considerando la experiencia y los aportes teóricos de los autores, pudiéndose agregar comentarios generales. No se debe olvidar en este apartado las preguntas que hacen los niños y cómo el docente en formación trata de contestarlas.

Utilizar diferentes colores para distinguir los conceptos clave y las abreviaturas que corresponden a las categorías de análisis sobre los cuales se escribe o argumenta, desde el aula (práctica) y desde la teoría (aportaciones de autores).

Antes de iniciar el registro de observación del primer día, es factible anotar algunos datos generales: grado, grupo, número de alumnos, tema, propósito, competencia a desarrollar, asignatura, hora, fecha, entre otros.

Conclusiones

Los alumnos de la Escuela Normal de Santiago Tianguistenco, hacían sus diarios de práctica sin que éstos tuvieran una estructura adecuada para registrar su quehacer en el aula, además carecían de un tratamiento metodológico para realizar su investigación y lo que es peor, no contemplaban los elementos indispensables para reflexionar y reconstruir su práctica con apoyo de la Filosofía para niños, de tal manera que nuestra propuesta fue llevada a cabo por los estudiantes de 7° y 8° semestres de la licenciatura en educación primaria durante el ciclo escolar 2011-2012. Fue un éxito al relacionar la empiria con la teoría, sus argumentos y explicaciones ahora tenían fundamento.

Referencias

- Centro de Estudios sobre Innovación y dinámicas educativas. Fundación SM (2010). *Filosofía para Niños*. Recuperado de <http://enlaescuela.aprenderapensar.net/2010/02/05/la-filosofia-para-ninos-de-matthew-lipman/>
- Corenstein, M. (1988). El significado de la investigación etnográfica en educación, en *Factores que intervienen en la calidad del proceso educativo en la escuela primaria*. (Colección de documentos de investigación educativa), México: UPN, pp. 21-37.
- Gil, M.E. y Cuadrado, M. L. (1900). *El diario escolar, una técnica de la investigación educativa*. Recuperado de <http://dspace.uah.es/dspace/bitstream//10017/584/1/4-1Gil.pdf>
- Hoyos, D. (2010), *Filosofía para niños y lo que significa una educación filosófica*. Recuperado de http://200.21.104.25/discufile/downloads/Discusiones11%2816%29_7.pdf
- Luna, J. (2004). La reflexión y la construcción de la práctica a través del diario del profesor. *Revista magisterio*, No. 15 Enero-Febrero. Toluca, México: Dirección general de educación normal y desarrollo docente, pp. 11-16.
- Pineda, D. (2006), *Entrevista a Matthew Lipman y a Ann Sharp*. Recuperado, de <http://www.creamundos.net/pdfsrevista7/6f.pdf>
- Porlán, R. y Martín, J. (1998). *El diario del profesor*. Sevilla: Díada.
- Porlán, R. (1987). El maestro como Investigador en el Aula. Investigar para Conocer, Conocer para Enseñar. *Revista Investigación en la Escuela*, 1, pp. 63-69.
- Postic, M. y De Ketele, J-M (1992). *Observar situaciones educativas*. Madrid, España: Narcea.
- Secretaría De Educación Pública (1997). *Plan de estudios 1997*. Licenciatura en Educación Primaria. México: SEP.
- _____ (2004). *El seguimiento y la evaluación de las prácticas docentes: una estrategia para la reflexión y la mejora en las escuelas normales. Programa para la transformación y el fortalecimiento académico de las escuelas normales*, serie: Evaluación interna/ 1, México: SEP.

- Schön, D. A. (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona: Paidós.
- _____ (1998). *El profesor reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona: Paidós.
- Zabalza, M. Á. (2006). *Diarios de clase. Un instrumento de investigación y desarrollo profesional*. Madrid, España: Narcea.

LA FORMACIÓN CONTINUA DE LOS DOCENTES DE EDUCACIÓN BÁSICA EN MÉXICO: UNA PROPUESTA DE CAMBIO

Teresita de Jesús Cárdenas Aguilar

Doctora en Ciencias de la Educación

Centro de Investigación e Innovación para el Desarrollo Educativo; Nuevo Valle

tecade21@hotmail.com

Resumen

El sistema educativo de nuestro siglo enfrenta una serie de cambios vertiginosos que han afectado los resultados de las escuelas, identificándose como centro de los resultados el quehacer del docente; resulta entonces indispensable repensar la formación continua que reciben los maestros. En México se han implementado diversas estrategias, implementadas por el Estado, que no lograron impactar el trabajo en el aula porque se excluyó la aplicación de los conocimientos adquiridos en cursos diversos, el trabajo colaborativo en la escuela, la práctica reflexiva y la innovación de los docentes. Este documento sitúa los antecedentes de la formación continua de los docentes de educación básica, analiza sus aspectos indispensables para los momentos actuales y propone a la sistematización de experiencias como una alternativa efectiva de formación continua.

Palabras clave: Formación, Docentes, innovación.

Abstract

The educational system of our century faces a series of rapid changes that have affected the results of schools identified as the center of the results the work of teachers; it is then necessary to rethink the continuous training received by teachers. Mexico has implemented various strategies implemented by the State, but failed to impact the work in the classroom because the application of the knowledge acquired in various courses were excluded, collaborative work in school, reflective practice and innovation teachers. This document puts the background of the continuing education of teachers in basic education, analyzes its essential aspects for current times and proposes to the systematization of experiences as an effective alternative training.

Keywords: Education, Teachers, innovation

Antecedentes de la formación continua de los docentes de educación básica

Después del proceso de Modernización Educativa en México en 1992, surgió el Programa Nacional para la Actualización Permanente de los Maestros de Educación Básica en Servicio (ProNAP), como propuesta primordial para

desarrollar la formación continua de los docentes de educación básica con la finalidad de difundir los nuevos programas de estudio de educación primaria.

El ProNAP fomentó la instalación de diversos Centros de Maestros, Bibliotecas de Actualización, materiales autodidactas de diversos cursos para los niveles de preescolar, primaria y secundaria; además se implementaron los “Exámenes de Cursos Nacionales de Actualización” con los cuales se han venido evaluando los conocimientos obtenidos y el puntaje resultante impacta de manera significativa los progresos en el nivel de “Carrera Magisterial”; la cual constituye el único medio para incrementar el nivel salarial de los docentes.

Los cursos (estatales y nacionales) que el programa propone como estrategia primordial de actualización se fundamentan en la metodología de taller y tienen la finalidad de desarrollar conocimientos de estrategias de trabajo, enfoques, formas de enseñanza y procesos de aprendizaje de los alumnos.

Después de revisar los primeros resultados del ProNAP la Secretaría de Educación Pública da a conocer para el 2003 que:

- ▀ Los cursos estatales, insertados en la federalización de los servicios educativos, han tenido como consecuencia que la “oferta se improvisara, buscando responder a la necesidades de estabilidad laboral del magisterio y no, como hubiera sido deseable, a una concepción clara acerca de la actualización como formación permanente y a un diagnóstico de los requerimientos educativos de cada entidad federativa”. (SEP, 2003, pp. 42-43).
- ▀ Es notable que “La insatisfacción respecto a esta oferta... es casi generalizada, los maestros no encuentran una respuesta a sus necesidades y las autoridades educativas no la perciben como una vía para mejorar los resultados de sus sistemas educativos” (SEP, 2003, p. 44).
- ▀ Estos cursos se han convertido en el medio idóneo para que los profesores aseguren puntajes que se ven reflejados en promociones en Carrera Magisterial.

A estos planteamientos tendrían que agregarse otras situaciones relevantes:

- ▀ Los cursos utilizados en la formación continua de los docentes de educación básica se enfocaron a transmitir información sobre los contenidos de los nuevos programas de estudio de preescolar, primaria y secundaria.
- ▀ No se realizó un seguimiento de la aplicación en el aula, por tanto podría considerarse que no se logró conectar la teoría y la práctica, de manera que no ha sido posible identificar los problemas reales en la aplicación de los conocimientos, ni el desarrollo de una práctica reflexiva (Darling, 2006), además en los cursos se desconoce y desestima la experiencia de los Maestros (Messina, 1999).

De esta manera queda de manifiesto que los cursos que han predominado en la formación continua de los docentes de educación básica en México no lograron impactar el trabajo en el aula por lo cual se han venido ejerciendo las

mismas prácticas con información diferente. Ante estas circunstancias surgen las siguientes interrogantes: ¿qué es la formación continua?, ¿por qué es importante transformar la formación continua de los maestros?, ¿cuáles son los rasgos indispensables en la formación continua de los docentes?, ¿cómo mejorar la formación continua de los docentes de educación básica?

¿Qué es la formación continua?

Existen muchas y muy diversas definiciones de “formación continua”, sin embargo en este trabajo se identifica como una demanda social, como necesidad irrevocable de continuar con la formación profesional después de terminar la formación inicial, ya que en forma particular, los docentes requieren de apoyo teórico y de una práctica reflexiva al enfrentarse al trabajo en el aula; por lo cual se

“La formación continua (FC) es aquella formación que recibe una persona después de haber finalizado su formación inicial en una profesión, con el fin de ampliar o perfeccionar sus competencias profesionales. Por lo tanto, es la formación dirigida a los profesionales en activo que pretenden mejorar sus conocimientos, habilidades y actitudes para el desarrollo de su profesión. Este tipo de formación se da a lo largo de la vida laboral de la persona, por lo que se vincula con el concepto de educación permanente y de ahí su adjetivación como «continua».” (Pineda P. & Sarramona J., 2006. p.1).

¿Por qué es importante transformar la formación continua de los maestros de educación básica?

La sociedad actual enfrenta una serie de cambios vertiginosos en medio de una marcada transformación social, política, económica y científica de los últimos decenios; de manera que el resultado es: una sociedad con incertidumbre (lo que hoy consideramos “verdad” se pone en duda unos instantes después), sociedad global, sociedad dependiente, sociedad sobreinformada, sociedad con más tiempo libre, sociedad hipertecnologizada, etc.

En estas circunstancias se ubican los maestros y maestras, quienes como plantean Escudero y Gómez (2006) fueron:

... formados en otra época... ya que por la edad que tienen y por la cultura docente adquirida fueron educados y formados en unas determinadas orientaciones conceptuales e ideológicas y han ido viviendo situaciones profesionales muy diversas y, eso sí que es cierto, con marcos de referencia específicos y quizá más adecuados a épocas anteriores; épocas marcadas por cambios más lentos, más dilatados en el tiempo, no tan vertiginosos como los actuales... (Escudero y Gómez, 2006, p. 231).

La formación continua, al igual que los docentes, necesita transformarse y reconocer al docente como sujeto activo, con sus emociones y actitudes y no

como objeto perteneciente a una profesión subsidiaria; sino como profesional capaz de opinar, analizar, registrar proponer, crear conocimiento y de organizarse con otros además; para que, como consecuencias pueda ser valorado y remunerado el esfuerzo de los que innovan, investigan, se forman, etc.

¿Cuáles son los rasgos indispensables en la formación continua de los docentes?

Como se mencionó en el apartado anterior, la sociedad del siglo XXI “impulsada por rápidos y decisivos cambios en el entorno dentro del cual se organiza la educación y de las teorías y conceptos que rigen su producción” (Brunner en Aguerrondo y Pogré, 2001, p. 15) plantea diversas exigencias a los profesores, entre ellas pueden ubicarse cuatro clases: las que se refieren a la atención a demandas sociales, la formación de un docente profesional, la formación de un docente innovador y un cambio institucional enfocado a la mejora de la escuela.

En la siguiente figura (1) se organizan de manera gráfica estos planteamientos para desarrollarlos en los párrafos siguientes.

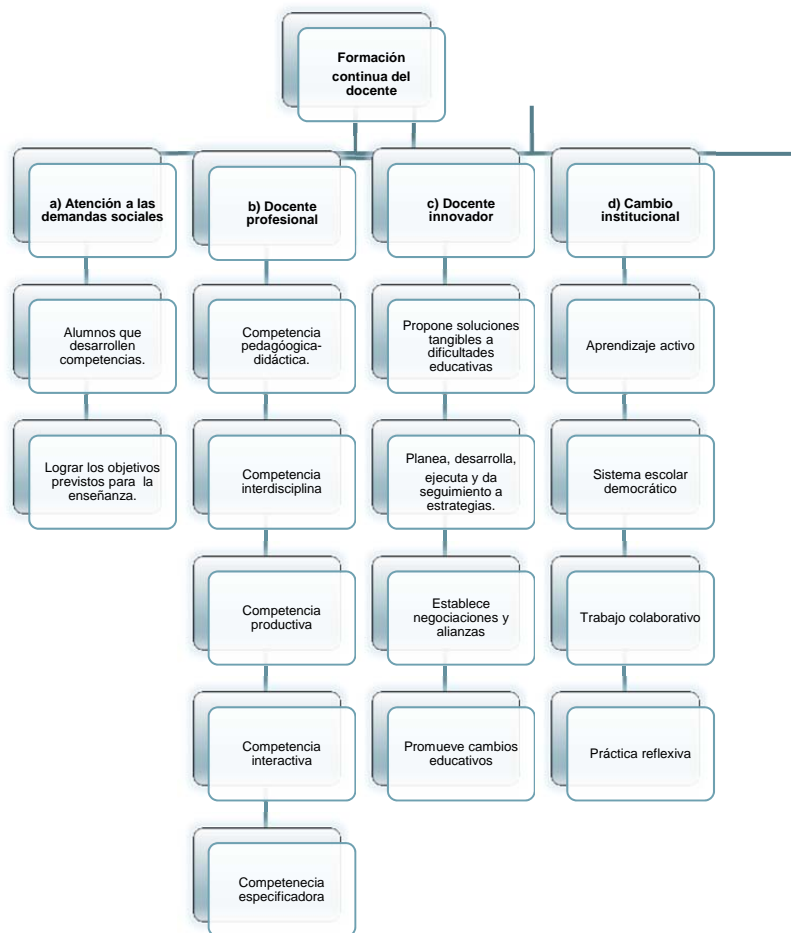


Figura 1. Exigencias a los profesores

a) Atención a las demandas sociales:

La sociedad exige a la escuela que los alumnos adquieran aprendizajes básicos como la lectura, la escritura, el cálculo y elementos centrales de la cultura; además de la capacidad de trabajar en equipo y la práctica de formas superiores de pensar y el manejo de las nuevas tecnologías de la comunicación y de la información (Aguerrero y Pogré, 2001), de manera que estas exigencias se han convertido en los propósitos primordiales de los currícula en educación básica, los cuales tienen como meta el desarrollo de competencias; es decir “un conjunto de capacidades que incluye conocimientos, actitudes, habilidades y destrezas que una persona logra mediante procesos de aprendizaje y que se manifiestan en su desempeño en situaciones y contextos diversos (SEP, 2004, p. 22).

b) Docente profesional:

Profesionalizar al docente significa rescatar su función primordial: la enseñanza y el aprendizaje, apartándolo del “fuerte volumen de trabajo administrativo y asistencial, la necesidad de acatar programas y currículos y de utilizar libros de texto elaborados por otros” (Braslavsky, 1999, p. 27). Implica además reconsiderar a la enseñanza como una tarea social y revalorar al docente como “un profesional activo, creativo, modelador de la práctica pedagógica, alguien que decide las opciones metodológicas en función de pretendidos fundamentos que le proporciona una racionalidad en sus acciones” (Ibid; p. 27).

Por tanto se vuelve necesario pensar en una formación continua que conduzca a un perfil docente que responda a las necesidades del siglo XXI, de manera que logre desarrollar competencias como las que plantea Braslavsky (1999):

- Competencia pedagógica-didáctica: se trata de que los docentes conozcan, sepan seleccionar, utilizar, evaluar, perfeccionar y recrear o crear estrategias de enseñanza adecuadas a las posibilidades de aprendizaje de los alumnos.
- Competencia institucional: los profesores necesitan comprender la relación entre la macropolítica del sistema y la micropolítica de la escuela para ampliar la autonomía de la institución, detectar las posibles demandas y determinar cursos de acción.
- Competencia productiva: se refiere a que los profesores, como individuos productivos, entiendan el mundo en el que viven para lograr ampliar el horizonte cultural y orientar a los alumnos al futuro en el que se desempeñarán.
- Competencia interactiva: es necesario que los profesores aprendan a “comprender y a sentir con el otro”, considerando que el otro puede ser el alumno, el padre o la madre de familia, otro maestro, el director, el

supervisor, los funcionarios o la comunidad en general. De manera que elimine el individualismo que ha caracterizado al trabajo docente.

- Competencia especificadora: los maestros necesitan, además de las competencias anteriores, un “conjunto de conocimientos fundamentales a la comprensión de un tipo de sujetos, de una institución educativa, y/o de un conjunto de fenómenos y procesos” (Ibid, 1999, p. 31), de manera que manejen un conjunto de saberes disciplinarios, más sólidos y profundos sobre ciertas instituciones, sujetos, disciplinas, situaciones de trabajo, etc.

c) Docente innovador:

La sociedad actual requiere, además de un docente profesional, un docente innovador: dinámico, propositivo, con iniciativa, crítico, autónomo, colectivo y capaz de analizar su práctica.

La innovación puede definirse como un “esfuerzo medible, deliberado, duradero y poco susceptible de producirse con frecuencia” (Huberman y Havelock en Fierro, 2009) el cual se caracteriza por ser racional, planeado, sustentado; orientado a alterar la cualidad de un servicio y a introducir un cambio o modificación que sea medible, observable, duradera y con la finalidad de lograr el mejoramiento entendido como más eficiencia, eficacia, mejor adaptación y capacidad de respuesta a las situaciones y necesidades concretas (ibid).

La formación continua debe promover la innovación del docente en los diferentes espacios praxiológicos propuestos por Barraza (2008):

- Innovación en el espacio institucional: se relaciona con las prácticas políticas (negociación del conflicto y la toma de decisiones); además de las prácticas administrativas (planeación, dirección, organización, dirección, comunicación y evaluación).
- Innovación en el espacio curricular: se refiere a las prácticas de elaboración de diagnóstico (definición de modelos y construcción de estrategias de recolección de la información), de estructuración curricular (definición de modelos y enfoques) y de evaluación curricular (definición de modelos y construcción de estrategias de recolección de la información).
- Innovación en el espacio didáctico: incluye prácticas de planeación didáctica (elaboración de registros, construcción de modelos y definición de procesos), de intervención didáctica (construcción de estrategias didácticas y medios para la enseñanza) y de evaluación de los aprendizajes (diseño de instrumentos y construcción de estrategias).

Por lo tanto formar a un docente implica convertir al maestro en un “profesional reflexivo de su práctica ... (que) desde ahí genera el conocimiento y hacer pedagógico. (y que promueve) El logro de eficiencia en la práctica a través de la observación, reflexión e investigación de la práctica pedagógica” (Miranda, s.f., p. 4).

d) Cambio institucional:

El docente aislado no logra transformar su práctica y, por lo tanto, le sería imposible mejorar la escuela; de manera que la formación continua tendría que apoyarse en un cambio institucional que promueva la búsqueda de opciones para resolver los problemas de la enseñanza y el aprendizaje en el contexto que le rodea. Una opción congruente a este cambio se ubica en los planteamientos de la “escuela inteligente” en la cual se promueve el aprendizaje para los alumnos y los maestros a través de algunos rasgos como (Aguerrondo y Pogré, 2001):

- El aprendizaje activo: es en el cual se promueve que el alumno se plantee preguntas, investigue, problematice la información que recibe, dude, argumente, discuta, saque conclusiones y se esfuerce por comprender; de manera que el docente cede al alumno el papel protagónico y se convierte entonces en el agente que lo estimula y orienta.
- El sistema escolar democrático: se refiere a una organización escolar que permite la participación plena de los sujetos en el mundo de trabajo, capaz de actualizar el conocimiento individual y de la organización.
- El trabajo colaborativo: este modelo implica una colaboración responsable entre maestros de más experiencia con los de menos experiencia; así como proporcionar tiempo para actividades propias del trabajo docente como: compartir experiencias, revisar videos de sus prácticas, aceptar críticas, asistir a talleres, etc. Consiste también en desarrollar una comunidad de aprendizaje comprometida a aprender en grupo, a analizar su participación y a aceptar la intervención de agentes internos y externos que coadyuven en la construcción del aprendizaje y de los conocimientos que la institución pueda producir mediante investigaciones aplicadas.
- La práctica reflexiva: consiste en que la escuela ceda tiempo del horario de clase para que el docente logre pensar en su práctica; preparar su clase, planear, evaluar, calificar exámenes, etc. Además otorga la posibilidad de crear una sociedad del conocimiento, en la cual se logran crear modelos de enseñanza y de aprendizaje que incluyan las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación.

¿Cómo mejorar la formación continua de los docentes de educación básica?

Cuando se revisa bibliografía sobre la formación de maestros surgen primero diversas reflexiones sobre los antecedentes de la situación y en seguida grandes listas de recomendaciones, propuestas, estrategias, etc. como medidas idóneas para solucionar la compleja situación diagnosticada.

En esta ocasión se presenta una sencilla posibilidad: la sistematización de experiencias como una opción para el desarrollo de la formación continua de los docentes de educación básica, ya que esta estrategia constituye una metodología abierta a las necesidades de los individuos y de las instituciones, se plantea metas claras y es flexible de manera que durante el proceso de ejecución pueden

adaptarse las medidas pertinentes para asegurar el logro de las metas previstas. Esta metodología incluye además la posibilidad de realizar acciones de asesoría, capacitación o información, a la vez que los conocimientos adquiridos se llevan a la práctica acompañada de registro de la experiencia y seguimiento por agentes específicos que además coordinan reuniones periódicas para tomar acuerdos y analizar los datos obtenidos.

La sistematización puede definirse como la “interpretación crítica de una o varias experiencias, que, a partir de su ordenamiento y reconstrucción, descubre o explica la lógica del proceso vivido, los factores que han intervenido en dicho proceso, cómo se han relacionado entre sí y por qué lo han hecho de ese modo” (Jara, 1994, p. 22).

La sistematización permite poner orden en los conocimientos y las percepciones dispersas que surgieron durante una experiencia, explicitando intuiciones, intenciones y vivencias acumuladas a lo largo del proceso, en el cual las personas recuperan “lo que ya saben”, descubren “lo que aún no saben” y se revela “lo que no saben que ya sabían” (Ibid) .

Implica poner atención a los acontecimientos, a su comportamiento y evolución; pero también a las interpretaciones que los sujetos tienen sobre el proceso de los acontecimientos, también implica crear un espacio para que las interpretaciones sean discutidas, compartidas y confrontadas.

La sistematización está en el camino intermedio entre la descripción y la teoría, ya que trasciende a un anecdotario de experiencias vividas y trata de lograr un modo de pensar dinámico, riguroso, procesual, crítico y creativo indispensable para sistematizar.

Se fundamenta en la concepción metodológica dialéctica, la cual trata de relacionar la teoría con la práctica, como una manera de concebir la realidad, de acercarse a ella para conocerla y de actuar sobre ella para transformarla, de manera que la realidad es entendida como un proceso histórico, una creación de los seres humanos que está en permanente movimiento y que constituye una totalidad en la que las partes no se pueden entender de manera aislada; en ella los sujetos son también objetos de transformación.

Los principales propósitos de la sistematización son: el proceso mismo de sistematización y el análisis de los productos obtenidos; de manera que al final se logre: comprender y mejorar la propia práctica y extraer las enseñanzas de la práctica y compartirlas para aportar a la reflexión teórica conocimientos surgidos de prácticas sociales concretas.

Esta metodología de investigación cualitativa combina el trabajo docente, el registro del trabajo diario, el seguimiento al trabajo en el aula, el análisis sistemático de la práctica, la transformación de la escuela y la colaboración e interrelación entre diversos agentes de la institución escolar; de manera que estos rasgos de la sistematización pueden identificarse con las competencias necesarias para el docente profesional y el docente innovador que se mencionaron en el apartado anterior. A continuación se plantea cada uno de los rasgos mencionados:

✚ La sistematización de experiencias como elemento del trabajo docente consiste en que el primer nivel de la sistematización se da en la práctica concreta de estrategias, programas o actividades didácticas elegidas para aplicar en la enseñanza y aprendizaje dentro del aula. Este nivel permite desarrollar la **competencia pedagógica-didáctica** del docente pues le permite llevar a la práctica diversas opciones didácticas que a futuro podrá utilizar para responder a las necesidades de cada alumno.

✚ En un segundo nivel, el docente desarrolla un registro diario de la experiencia mediante diversos instrumentos como cuadernos de apuntes personales, diarios de campo, documentos que contienen propuestas, borradores de trabajo, diseño de actividades, informes, actas de reuniones, memorias de seminarios o talleres o el formato de registro diario que la sistematización propone (ver Anexo 1). También es recomendable reunir evidencias mediante: grabaciones en audio o en video, fotografías, gráficos, mapas, dibujos, etc.

En este nivel se desarrolla la **competencia especificadora**, pues el registro de sus acciones, su experiencia y sus logros o dificultades le permitirán conocer con mayor profundidad las opciones didácticas y pedagógicas que aplicó.

✚ En el tercer nivel se puede desarrollar el seguimiento al trabajo en el aula mediante dos opciones: acompañamiento o seguimiento al docente por del director de la escuela o por el personal de apoyo técnico- pedagógico de la institución (Cárdenas, 2008). El acompañamiento consiste en observar al grupo, al alumno y a la maestra; relaciones maestra- asesora (de confianza, colaboración, incentivación mutua, consultarse, decidir en equipo.), trabajar con los alumnos junto a la maestra del grupo y conseguir material adecuado.

Mientras que el seguimiento se refiere a observación al grupo, trabajo con la maestra (proporcionar materiales didácticos, formatos de registro, acompañamiento en la preparación de la enseñanza), verificación de la aplicación de las estrategias en el aula, relación maestra-asesora (apoyo y colaboración en las acciones pedagógicas) e identificación conjunta de los avances logrados.

Este nivel desarrolla la **competencia interactiva** de manera que logra una práctica reflexiva en lo individual y en equipo, en este aspecto es indispensable el espíritu de colaboración y una actitud profesional de quienes acompañan o dan seguimiento al docente.

✚ El análisis sistemático de la práctica es el cuarto nivel, el cual se da mediante un proceso de análisis de la información obtenida que según Coppens y Von de Velde (2005) se divide en cuatro momentos:

1. Identificación de frecuencias de los factores y consecuencias posibilitadoras y obstaculizadoras de la estrategia aplicada.
2. Priorización de factores y consecuencias.
3. Análisis sistémico de factores mediante redes explicativas.
4. Construcción de mapa conceptual sobre el eje de sistematización.

Este nivel promueve la **competencia productiva**, ya que el maestro logra producir conocimiento que surge del análisis sistemático y colectivo de su práctica logrando así saberes fundamentados en la relación teoría-práctica.

- La colaboración e interrelación entre diversos agentes de la escuela se desarrolla durante todo el proceso, desde que se elige la estrategia, el programa o la actividad didáctica o pedagógica que se va a aplicar en el aula; en seguida se toman acuerdos sobre el formato de registro, las acciones de seguimiento o de acompañamiento hasta llegar al análisis de la información obtenida para decidir, en equipo, las medidas que se tomarán para consolidar los factores facilitadores y combatir los factores obstaculizadores en la institución.

Este nivel transversal en la sistematización desarrolla predominantemente la **competencias institucional**, pues promueve que el docente reconozca la micropolítica en su escuela y la ponga en relación de oportunidades con la macropolítica del sistema educativo; de manera que logre desarrollar liderazgo, negociación y alianzas para desarrollar en equipo conocimientos sobre el programa, la estrategia o la actividad didáctica que se analizan.

Conclusiones

La formación continua de los docentes de educación básica en México no ha logrado impactar el trabajo docente y, por ende, no se han producido los resultados esperados en el aprendizaje de los alumnos; es necesario revalorar y tomar en cuenta a los maestros considerándolos profesionales de su labor, trabajar junto a ellos, resolver sus problemas educativos con sus propias soluciones, favorecer el trabajo en equipo y reconocer las opciones innovadoras que han venido practicando pero sin registro y sin difusión.

La formación continua no puede desarrollarse fuera del aula y de la escuela, la formación continua se da en la disposición de los maestros y de los agentes que les apoyen, de manera que opciones como la sistematización de experiencias fomentan el análisis de la aplicación de estrategias, la investigación educativa y la producción de conocimiento y propuestas de intervención adaptadas al contexto mexicano.

Referencias

- Aguerredondo, I. & Pogré, P. (2001). *Las instituciones de formación docente como centros de innovación pedagógica*. Argentina: Troquel S.A.
- Barraza, A. (2008). *Del docente estratégico al docente innovador, la transición necesaria* (I Simposium Internacional. Escenarios Profesionales y Universidad [Memoria]). Durango, México: Universidad Pedagógica de Durango, 71-80.
- Braslavsky, C. (1999). *Bases, orientaciones y criterios para el diseño de programas de formación de profesores*. Número 19. *Revista Iberoamericana de Educación*, 13-50.

- Cárdenas, T.J. (2008). Enseñanza de habilidades para la vida independiente en alumnos del Centro de Atención Múltiple "Joyas del Valle". Una sistematización de la experiencia. *Investigación Educativa Duranguense*, No. 10, 70-91.
- Coopens F. & Von de Velde H. (2005). *Curso E-DC6.1. Sistematización. Texto de referencia y de consulta*. Nicaragua: Programa de Especialización del Desarrollo Comunitario. CURN/CICAP.
- Darling, L. (2006). *Powerful Teacher Education. Lessons form exemplary programs*. United States: Jossey Bass.
- Escudero, J. M. & Gómez A.L. (2006). *La formación del profesorado y la mejora de la educación*. España: Octaedro, S.L.
- Fierro Evans, M. C. (2009). *Construir la calidad educativa desde dentro. Retos y gestiones de la tensión de la innovación*.
- Jara, O. (1994). *Para sistematizar experiencias*. México: Alforja.
- Messina G. (1999). *Investigación en o investigación acerca de la formación docente: el estado del arte en los noventa*. *Revista Iberoamericana de Educación*. No. 19.
- Miranda J. C. (s.f.). Formación permanente e innovación en las prácticas pedagógicas en docentes de educación básica. *Revista Iberoamericana de Educación*. Universidad Austral de Chile.
- Pineda P. & Sarramona J. (2006). *El nuevo modelo de formación continua en España: balance de un año de cambios*. Recuperado de http://www.revistaeducacion.mec.es/re341/re341_29.pdf
- Secretaría de Educación Pública (2003). *Hacia una política integral para la formación y el desarrollo profesional de los maestros de educación básica*. México: Autor.
- Secretaría de Educación Pública (2004). *Programa de Educación Preescolar 2004*. México: Autor.

FORMATO DE REGISTRO DIARIO

PROFESOR:

FECHA:

¿QUÉ HICE HOY?	TIEMPO QUE ME TOMÓ	¿PARA QUÉ LO HICE?	¿CON QUIÉN/QUIÉNES?	RESULTADOS	OBERVACIONES IMPRESIONES

LA UNIVERSIDAD EMPRENDEDORA: LA PERCEPCIÓN DE ESTUDIANTES DE CIENCIAS ECONÓMICO-ADMINISTRATIVAS

Marco Alberto Núñez Ramírez

Doctor en Ciencias de la Administración
Universidad Intercultural del Estado de Tabasco
marco_alberto23@hotmail.com

Berta Ermila Madrigal Torres

Doctora en Ciencias Administrativas
CUSUR-Universidad de Guadalajara
agenda.madrigal@gmail.com

Resumen

El aumento del emprendimiento se debe en gran medida a la participación de escuelas de negocios, ya que la educación superior es un factor estratégico para el desarrollo de un país. Por lo tanto, la universidad y los docentes juegan un papel de suma importancia en la formación de emprendedores. El objetivo de la presente investigación es evaluar la participación dichos elementos para formar emprendedores. Como evidencia empírica se obtuvo una muestra de 167 estudiantes del Centro Universitario de Ciencias Económico Administrativas de la Universidad de Guadalajara. Mediante una metodología cuantitativa con un diseño preexperimental se encontró que los estudiantes perciben la necesidad de un cambio en el paradigma de la formación universitaria para pasar de formar empleados a emprendedores.

Palabras clave: emprendimiento, percepción, universidad emprendedora, docencia.

Abstract

The rise of entrepreneurship is affected by the participation of business schools, because the higher education is a strategic factor for the development of a country. Therefore, the university and teachers play a role very important in the training of entrepreneurs. The objective of this research is to evaluate the participation of these elements to form entrepreneurs. As empirical evidence we obtained a sample of 167 students from the University Center for Economic and Administrative Sciences of the University of Guadalajara. Through a quantitative methodology with a pre-experimental design we found that students perceive the need for change in the paradigm of university education to train entrepreneurs as opposed to employees.

Keywords: entrepreneurship, perception, entrepreneurial university, teaching.

Introducción

El emprendimiento está ocurriendo en las tasas más altas desde hace 100 años (Gartner, 1988). Se ha convertido en una forma de vida para muchas personas y

su desarrollo se debe en parte a su fomento en las escuelas de negocios (Robinson & Haynes, 1991); ya que la educación superior es un factor estratégico del desarrollo económico y tecnológico, el cual es capaz de resolver problemas e identificar escenarios emergentes (Banco Mundial, 1995).

Sin embargo, en México a pesar que se generan alrededor de 200 mil empresas nuevas cada año; de éstas el 65% desaparece antes de dos años, el 50% quiebra en el primero y sólo el 10% sobrevive al décimo (Morales, 2011). Por tal motivo, las políticas nacionales e internacionales, educativas y gubernamentales deben orientarse hacia la urgente necesidad de formar emprendedores que sean capaces generar empleo y desarrollar países (Madriral & Contreras, 2008). Asimismo, ante los problemas de desempleo actual, es necesario que las Instituciones de Educación Superior en México fomenten la capacidad de emprendimiento entre sus estudiantes; más aún en quienes estudian ciencias económico-administrativas. Por lo tanto, se debe fomentar una educación emprendedora orientada a brindar las capacidades e instrumentos para que los estudiantes se constituyan en agentes de desarrollo económico y social (Vigorena, 2006).

De acuerdo a Julien y Molina (2012), dentro de las influencias del emprendedor se destaca la educación, donde se adquieren, habilidades, conocimientos y actitudes que pueden favorecer o no al emprendimiento. Dentro de sus habilidades se destacan la capacidad para crear una nueva organización, descubrir oportunidades de negocios y combinar de recursos y talentos (Shane & Venkatarama, 2000). De tal modo que el éxito para la creación de empresas depende del desarrollo de dichas aspectos.

Sin embargo, para que esto suceda se requiere de la participación de la universidad (Partida, Carrera & Villarreal, 2011), la cual por medio de su sistema pedagógico contribuye al desarrollo de la parte actitudinal y conocimientos orientados al emprendimiento (Moriano, Palací & Morales, 2006). Asimismo, dentro de tal institución se debe tener en cuenta la participación del rol docente, pues este juega un papel muy importante (Mas, 2011).

No obstante, la tendencia de los estudiantes universitarios hacia la idea de emprender es todavía baja en comparación con otras alternativas (Benavides, Sánchez y Luna, 2000). De tal modo, es urgente la revisión de los sistemas de formación de profesionales en las universidades para incorporar elementos que promuevan el emprendimiento en los estudiantes. Esto sólo puede darse al cambiar el paradigma tradicional, es decir, pasar de formar empleados a empleadores (Rincones, 2002).

Entre los nuevos objetivos de la educación superior deben contemplarse el desarrollo de habilidades emprendedoras a través de la adquisición de competencias que promuevan la creatividad, flexibilidad, adaptación y resolución de problemas (Benavides, Sánchez & Luna, 2004). Dentro de las competencias personales del emprendedor se encuentran la capacidad para emprender, motivación psicosocial, visión e imaginación creativa, necesidad de logro, trabajo en equipo, identificación de necesidades y liderazgo (Paredes, 2006). Tales competencias se desarrollan por medio de la práctica docente, la cual aglutina

múltiples aspectos para generar condiciones, dotar estrategias y favorecer escenarios de aprendizaje y desarrollo de competencias. (Fernández & González, 2012).

De tal modo, hoy en día se ha tornado necesario fomentar la educación emprendedora para formar profesionales que faciliten el desarrollo de la sociedad. Por lo tanto, dentro de la universidad emprendedora se debe educar para el emprendimiento empresarial, enseñar a formar empresas desarrollo de competencias, habilidades y destrezas que permitan la generación y aprovechamiento de las oportunidades del mercado (Pérez, 2009). Asimismo, a través del rol docente es posible la creación de intenciones, creencias, valores y normas subjetivas que se dirijan hacia conductas emprendedoras. Por lo tanto, los actores de la formación de estudiantes no sólo se refieren a las instituciones, sino también al rol del docente, el cual juega un papel valioso dentro del aprendizaje.

La docencia universitaria debe de estar vinculada con un proceso de transformación multidimensional que le permita al estudiante contar con atributos personales como conocimientos y habilidades para desempeñarse en el ambiente laboral (Montero, 2007), donde se pueden localizar a las habilidades para emprender. No obstante, la misión de las universidades mexicanas no está del todo encaminada a desarrollar el espíritu emprendedor (Madrigal & Contreras, 2008). De tal modo surge la siguiente pregunta de investigación: ¿Cómo perciben los estudiantes la formación para emprender que están recibiendo dentro de la universidad?

El emprendedor

Existen dos formas más comunes para abordar al emprendimiento: el *intrapreneur* y *entrepreneur* (Julien & Molina, 2012). El primero se refiere a un talento dentro de la organización, donde destaca la capacidad de innovación (Schumpeter, 1950; Drucker, 1985); mientras que la segunda hace alusión a la capacidad de iniciar un nuevo negocio (Schendel, 1990; Shane & Venkatrama, 2000). Esta segunda visión es la de interés para la presente investigación.

De tal modo, el emprendimiento es una manera de ver las cosas y un proceso para crear y desarrollar actividades económicas a partir de creatividad, innovación dentro de la creación de una nueva empresa (OCDE, 2004). Dentro de las habilidades para emprender se encuentra un alto grado de conocimiento de sí mismo y de motivación, con una visión a largo plazo, así como la capacidad para planear y persuadir a otros para alcanzar objetivos comunes (Tinoco, 2008).

La formación en la universidad emprendedora

La formación escolar en términos generales pretende responder a las presiones de índole social y económico: en lo social al replantear una educación para la vida y el trabajo; en lo económico, en la formación de profesionales idóneos, los cuales permitan la competitividad empresarial (Tobón, 2006).

Cabe señalar que el perfil del profesor universitario se fundamenta en dos funciones profesionales que debe asumir como lo son la docencia e investigación (Mas, 2011). La práctica docente aglutina múltiples aspectos para generar condiciones, dotar estrategias y favorecer escenarios de aprendizaje y desarrollo de competencias (Fernández & González, 2012). El concepto más generalizado de competencia es el saber hacer en un contexto (Posada, 2004), y sus características se refieren a la actualización, acción e integración de saberes conceptuales para facilitar el desempeño (Corominas et al., 2006).

En este sentido, la docencia universitaria debe de estar vinculada con un proceso de transformación multidimensional que le permita al estudiante contar con atributos personales como conocimientos, habilidades, destrezas, valores y actitudes para desempeñarse en el ambiente laboral (Montero, 2007).

Las políticas educativas en el plano universitario se orientan a formar profesionales en un nuevo escenario (Orozco, 2000). Por lo tanto, la docencia universitaria requiere un cambio de énfasis central, lo cual significa pasar de la transmisión de conocimientos de contenidos académicos hacia la construcción de nuevas competencias y capacidades (Montero 2007), las cuales deben atender a las problemáticas sociales, como el emprendimiento.

El objetivo de la educación emprendedora debe ser potenciar y fortalecer el desarrollo humano y social, para convertirse en un instrumento de generación distribución de riqueza y conocimiento (Vera et al., 2008). Asimismo, la educación puede estimular el desarrollo de la conducta emprendedora de diferentes formas: por un lado puede incrementar los conocimientos sobre creación y gestión de empresas; y por el otro, fomentar características personales asociadas con el emprendimiento como la motivación de logro, control interno o autoeficacia (Moriano, Palací & Morales, 2006). La idea principal de la educación emprendedora es generar y producir masivamente personas independientes, generadoras de riqueza, creadoras y dispuestas a asumir riesgos para que se generen más empresarios (Vigorena, 2006).

Materiales y Métodos

La presente investigación es de tipo cuantitativa y descriptiva. Es cuantitativa porque usa información numérica para describir o explicar (Briones, 1996). Asimismo, es descriptiva porque pretende especificar las propiedades, características y los perfiles de un fenómeno, describiendo tendencias (Hernández, Fernández-Collado & Baptista, 2006).

El diseño de investigación es preexperimental, pues no hubo control sobre las variables extrañas, ni control sobre la selección de los sujetos y la comparación entre las variables fue limitada; de una forma más específica, es un *diseño de comparación con un grupo estático*, a través del cual se trabaja con dos grupos: un grupo experimental que toma el tratamiento y un grupo de control que no lo recibe (Moreno et al., 2000).

Instrumento de medición

Se elaboró un cuestionario conformado por ocho reactivos con diferentes escalas de medición que abarca: (1) proyección a 10 años, (2) principal obstáculo para emprender, (3) apoyo institucional para formar emprendedores, (4) apoyo de maestros, (5) la experiencia de los maestros para formar emprendedores, (6) personalidad de los maestros me motiva a emprender, (7) mis maestros me capacitan para emprender y (8) mis maestros me fomentan la idea de emprender.

Participantes

Mediante un muestreo no probabilístico por conveniencia se obtuvo una muestra de 167 estudiantes de licenciatura pertenecientes al Centro Universitario de Ciencias Económico Administrativas de la Universidad de Guadalajara (CUCEA-UdeG). La muestra se constituyó por alumnos de las licenciaturas de economía, administración, mercadotecnia, negocios internacionales, recursos humanos, gestión gubernamental y políticas públicas, así como turismo.

Los resultados se muestran por medio del grupo de control (n=95), alumnos que no asistieron al *día 1* en el CIEE (Centro Internacional de Excelencia Empresarial), y el grupo experimental, (n=72) alumnos que sí asistieron al evento (Tabla 1).

Tabla 1.
Caracterización de la muestra (n=167)

Descriptivo	Grupo de control		Grupo experimental	
	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
Género				
Femenino	60	63.2	27	38
Masculino	35	36.8	45	62
Total	95	100	72	100
Carrera				
Economía	4	4.2	3	4.1
Administración	14	14.7	11	15.3
Recursos Humanos	9	9.5	5	7
Mercadotecnia	16	16.8	15	21
Negocios internacionales	10	10.5	20	28
Gestión y Economía Ambiental	2	2.1	1	1.3
Turismo	6	6.3	5	7
Administración Gubernamental y P.P.	34	35.8	2	2.7
Otros	0	0	3	4.1
Contaduría Pública	0	0	2	2.7
Administración Financiera	0	0	2	2.7
Tecnologías de la información	0	10	3	4.1
Total	95	100	72	100
Grado				
Primero	0	0	35	49
Segundo	4	4.2	8	11.1
Tercero	3	3.2	4	5.5

Cuarto	12	12.6	3	4.1
Quinto	24	25.3	4	5.5
Sexto	30	31.6	1	1
Séptimo	14	14.7	6	8.3
Octavo	7	7.4	7	10
Noveno	1	1.1	0	0
Egresado	0	0	3	4.2
Otros	0	0	1	1.3
Total	95	100	72	100

Fuente: Elaboración propia

Se resalta que en el grupo experimental (GC), 63.2% fue de género femenino, mientras que en el grupo experimental (GE) sólo 38%. La carrera de Administración gubernamental y políticas públicas en GC ocupó el 35.8%, cuando en GE los porcentajes fueron más heterogéneos. En GC el 31.6% cursaba el sexto semestre, mientras que GE, 49% primero.

Resultados

La primera parte del cuestionario de medición empleado contempla evaluar la proyección a 10 años, el principal problema para emprender, apoyo institucional y de los maestros para formar emprendedores, así como el rol docente orientado hacia el emprendimiento.

Respecto a la proyección a 10 años se encontró que para GE el 84.7% se proyecta como emprendedor, a diferencia del GC (64.2%), donde se muestra un aumento del 20% en este rubro (Figura 1).

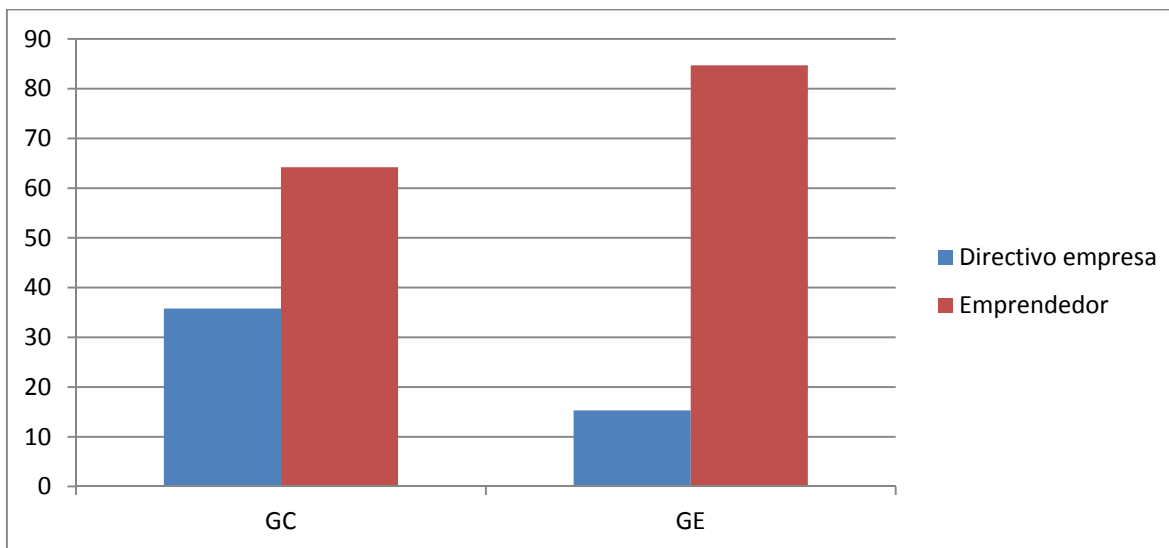


Figura 1. Proyección a 10 años
Fuente: Elaboración propia.

En el reactivo sobre el principal obstáculo para emprender se observó que dentro de GC 70% los estudiantes opinaron que se encuentra en la falta de financiamiento, mientras que en GE, dicho porcentaje disminuyó. Cabe resalta que el desinterés e incapacidad bajó para el GE (Figura 2).

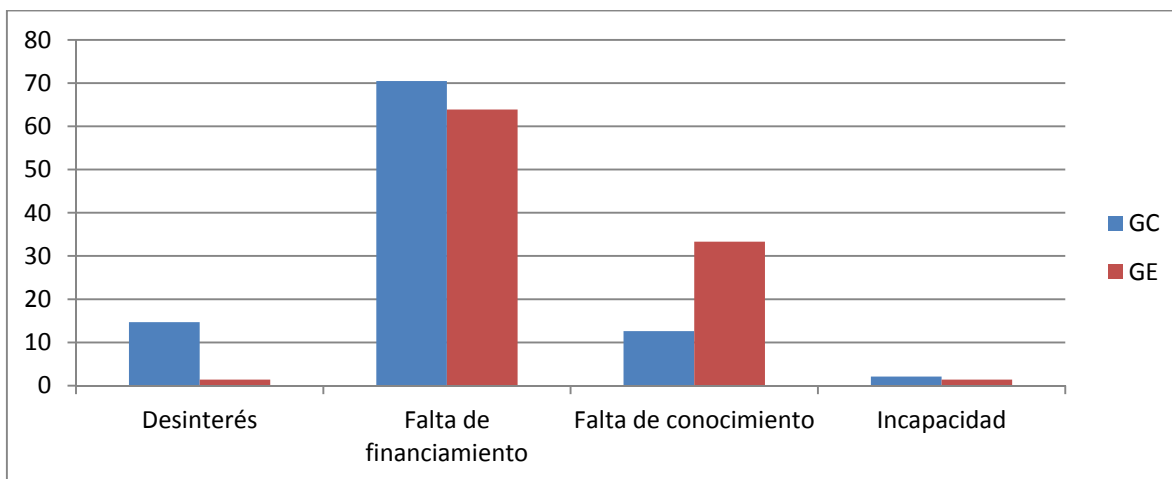


Figura 2. Principal obstáculo para emprender
Fuente: Elaboración propia.

La percepción de los estudiantes sobre el apoyo de CUCEA-UdeG para formar emprendedores pasó del 30.6% para bueno y excelente (G1) a 82.3% en el G2, lo cual refleja un 51.7% para los estudiantes que asistieron al día I en el CIEE (Figura 3).

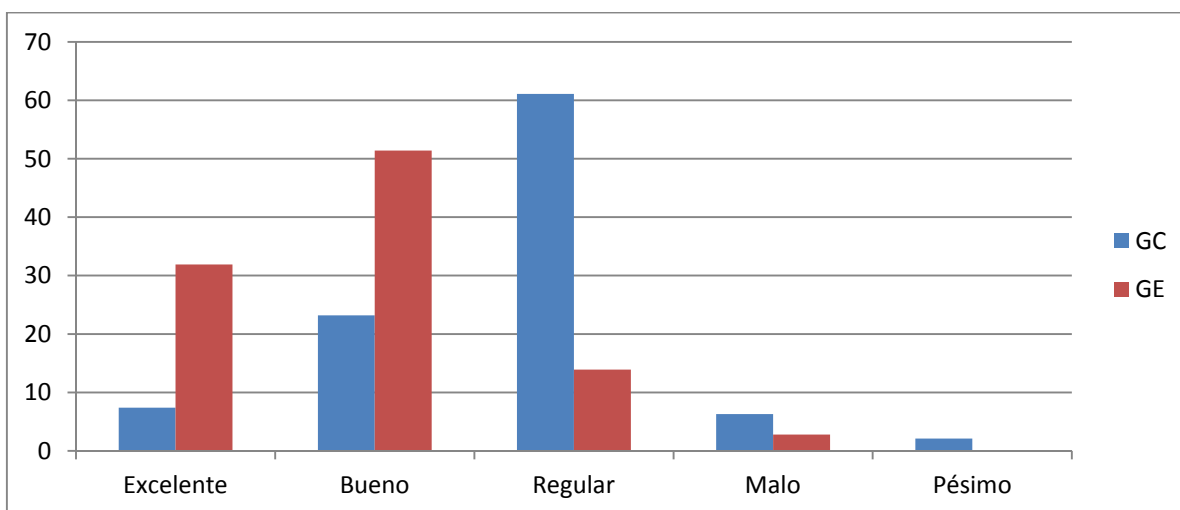


Figura 3. Apoyo de CUCEA para formar emprendedores
Fuente: Elaboración propia.

Referente a la percepción de los estudiantes sobre el apoyo de los maestros para formar emprendedores se encontró que el GE opina que es excelente (11.1%), y bueno (47.2%), a diferencia del GC, para quienes dicho apoyo es en su mayoría bueno (34.7%) y regular (47.4%). Se observa una mejoraría en estudiantes que asistieron al día I (Figura 4).

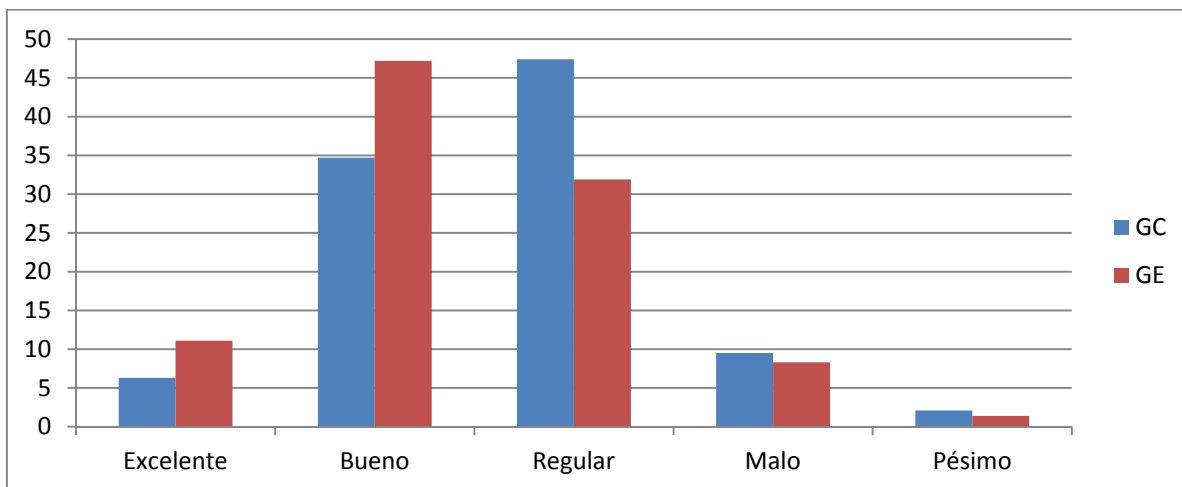


Figura 4. Apoyo de maestros para formar emprendedores
Fuente: Elaboración propia.

En la evaluación del rol docente dentro de la formación de emprendedores se encontró un aumento considerable en GE sobre el grupo GC. Se observó que el 69% (GE) opinó que los maestros le fomentan la idea para emprender, casi 14% más que en el caso del GC. Para el 44% de GE los maestros los capacitan para emprender contra 35.8% en GC; mientras que para el 55.6% de GE la personalidad de los maestros los motivan para emprender, dándose un aumento de 25.1% respecto a GC. Por último 52.8% en GE opinó que la experiencia de los maestros motiva a emprender contra 44.2% de GC (Figura 7).

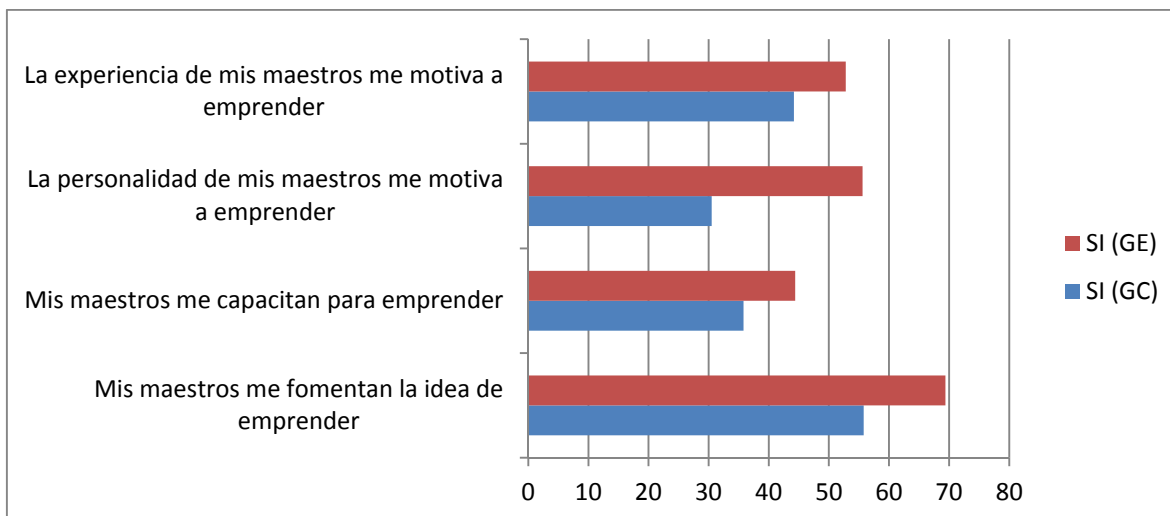


Figura 7. Rol docente para formar emprendedores
Fuente: Elaboración propia.

Conclusiones

En la presente investigación 71% de los encuestados respondieron que desean emprender un negocio de una muestra de 167 estudiantes del Centro de Ciencias Económico Administrativas de la Universidad de Guadalajara. Cabe resaltar que el 61% de los encuestados piensan que el docente fomenta la capacidad de emprender. No obstante, los descriptivos del rol docente frente al emprendimiento reflejaron porcentajes bajos para la capacitación, personalidad y experiencia del docente universitario.

Esto refleja la necesidad de cambiar el paradigma tradicional de la universidad que forma empleados por una universidad emprendedora que eduque empleadores independientes (Rincones, 2012). Es cierto que en la actualidad se desarrollan proyectos de creación de empresas localizados dentro de los edificios académicos o incubadoras universitarias, donde es promovida una cultura emprendedora (Corti & Riviezzo, 2008). Busenitz et al. (2003) afirman el éxito del emprendedor depende del respaldo de la comunidad académica; sin embargo, en México todavía permanece el paradigma universitario de la formación empresarial basado solamente en procesos de simulación de negocios que no tiene impacto en la realidad (Madrigal & Contreras, 2008).

Los resultados obtenidos muestran la necesidad de un cambio de paradigma, donde se establezca como una competencia fundamental dentro de la formación universitaria a la formación de emprendedores, la cual involucre a toda la institución. En el caso del Centro Universitario de Ciencias Económico Administrativas de la Universidad de Guadalajara se puede decir que éste trata de cambiar dicho paradigma. Se han añadido asignaturas a los planes de estudio que contemplan la formación del emprendimiento. Existen dos centros de apoyo en este rubro como el CIEE (Centro Internacional de Excelencia Empresarial) y el IDITpyme (Instituto para el Desarrollo de la Innovación y Tecnología en la pequeña

y mediana empresa); sin embargo, tal parece que hace falta mayor difusión y promoción para dichos apoyos sean aprovechados al máximo por parte del alumnado.

Está claro que la muestra obtenida de 167 estudiantes no es suficiente para describir completamente al CUCEA-UdeG. Los hallazgos pueden ser una visión general de una realidad, aunque contienen información importante que puede servir de parámetro para medir la percepción del alumnado en este rubro. De tal manera, que el tamaño de la muestra y el tipo de muestreo empleado son las principales limitantes que presentó el estudio. En cuanto al instrumento de medición se torna necesaria la construcción de otro instrumento que pueda ser ofrecer mejores niveles de validez y confiabilidad.

Por otro lado, dentro de la diferenciación de las muestras encuestadas (GC= no asistentes al Día I; GE; asistentes al Día I) se pudieron observar aumentos importantes para los segundos dentro de las medias y porcentajes en la medición de la percepción de los estudiantes respecto al apoyo de la institución y del docente para formarlos como emprendedores. Dichos resultados reflejan un éxito para el día I en su afán de formar profesionistas con espíritu emprendedor.

Asimismo, se encontró que los asistentes al Día I mostraron una percepción mucho más favorable respecto al papel que juega el maestro en su formación como emprendedores. Lo anterior refleja un trabajo exitoso por parte del CUCEA que por medio del CIEE acerca a los estudiantes herramientas para la formación de futuros emprendedores.

A partir de lo anterior se requiere la elaboración de un muestreo probabilístico que más se adecue, ya sea por medio de un muestreo aleatorio o por estratos. Atendiendo a tales recomendaciones se espera un mejor acercamiento a una realidad universitaria que no sólo debe de preocupar a las instancias educativas sino a la gubernamental y social. Ya que la educación emprendedora brinda capacidades e instrumentos para que los estudiantes se constituyan en agentes de desarrollo económico y social (Vigorena, 2006).

Referencias

- Alvarado, O. & Rivera, W. (2011) Universidad y emprendimiento, aportes para la formación de profesionales emprendedores. *Cuadernos de Administración*, 27 (45), 61-74.
- Arraut, L., Sánchez, H., & Novoa, K. (2011) Impacto del programa emprendedor en la universidad tecnológica de Bolívar mediante un análisis a través de SPSS. *Revista Escuela de Administración de Negocios*, 71, 184-195.
- Banco Mundial (1995). *La enseñanza superior. Las lecciones derivadas de la experiencia*. Washington, DC: Autor.
- Benavides, M., Sánchez, M.I. & Luna, R. (2004). El proceso de aprendizaje para emprendedores en la situación actual: una análisis cualitativo en el ámbito universitario. *Revista de dirección, organizacional y administración de empresas*, 30, 34-48.

- Blanchflower, D. G., & Oswald, A. (1998). What makes an Entrepreneur. *Journal of Labor Economics*, 16 (1), 26-70.
- Briones, G., (1996). *Metodología de la Investigación cuantitativa en las ciencias sociales*. Colombia: ICFES.
- Busenitz, L., West III, G., Shepherd, D., Nelson, T., Chandler, G. & Zacharakis, A. (2003). Entrepreneurship research in emergence: past trends and future directions. *Journal of Management*, 3 (29), 285-308.
- Corominas, E., Tesouro, M., Capell, D. Teixidó, J., Pélach, J. & Cortda, R. (2006). Percepciones del profesorado ante la incorporación de las competencias genéricas en la formación universitaria. *Revista de Educación*, 341, 301-336.
- Corti, Eugenio & Riviezzo, Angelo (2008). Hacia la universidad emprendedora: un análisis del compromiso de las universidades italianas en el desarrollo económico. *Economía Industrial*. Dedicado a: La innovación en la economía y en la empresa, 368, 113-124.
- Dirección General de Política de la Pequeña y Mediana Empresa (2006) *Iniciativas emprendedoras en la universidad española*. Madrid: DGPYME.
- De Vries, M. F. (1996). The anatomy of the entrepreneur: Clinical observations. *Human Relations*, 49 (7), 853-883.
- Duarte, T., & Ruiz Tibana, M. (2009). Emprendimiento, una opción para el desarrollo. *Scientia et Technica*, 23, 326-331.
- Fernández, M. A. & González, S. (2012) El perfil del buen docente universitario. Una aproximación del sexo del alumnado. *Revista de Docencia Universitaria*, 10 (2), 237-249.
- Gartner, W. (1988). Who is an entrepreneur? is the wrong question. *Entrepreneurship Theory Practice*, 13 (4), 47-68.
- Hair F., Anderson R, & Black W., (2004) *Análisis multivariante*. (5a ed). España: Pearson.
- Hernández, R., Fernández-Collado, C. & Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación*. (4a ed). México: McGraw Hill.
- Irigoyen J. J., Jiménez, M. & Acuña, K. F. (2011). Competencias y educación superior. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 16 (48), 243-266.
- Julien, P.A. & Molina, R. (2012). *Una teoría sobre el emprendimiento regional en la economía del conocimiento*. México: Pearson Education.
- Krueger, J. P., Reilly, M. D., & Carsrud, A. L. (2000). Competing models of entrepreneurial intentions, *Journal of Business of Scientific Resolution*. 15 (3), 411-432.
- Lara-Cantú, M. A., Verduzco, M. A. Acevedo, M. & Cortés, J. (1993). Validez y confiabilidad del inventario de autoestima de Coopersmith para adultos, en población mexicana. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 25 (2), 247-255.
- Lozano, Oscar & Niebla Juan Cayetano (2011). El emprendedor de la empresa familiar mexicana, una visión crítica. *Gestión y Estrategia*. 40 julio/diciembre, 65-72.

- Madrigal, B. E. & Contreras, R. (2008) *Paradigmas Emergentes en Ciencias Administrativas*. ACACIA. Universidad de Guadalajara. Recuperado de http://www.acacia.org.mx/revista/Paradigmas_Libro.pdf
- Mas, O. (2011). El profesorado universitario: sus competencias y formación. *Profesorado Revista de currículum y formación del profesorado*, 15 (3), p. 195-211. Recuperado de <http://www.ugr.es/~recfpro/rev153COL1.pdf>
- Mavila, D. Tinoco, O. & Campos, C. (2009) Factores influyentes en la capacidad emprendedora de los alumnos de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos. *Industrial Data*, 12 (2), 32-39.
- Montero, P. (2007) Desafíos para la profesionalización del nuevo rol docente universitario. *Ensayo: Aval. Pol. Públ. Educ.*, 15 (56), 341-350.
- Montoya S. O. (2007) Evaluación de confiabilidad y validez de una versión en español del cuestionario breve impacto del peso en la calidad de vida en pacientes de la clínica Reina Sofía en Bogotá años 2006-2008, *Rev. Medica. Sanitas*, 12 (3), 18-35.
- Mora Pabón, R. (2011). Estudio de actitudes emprendedoras con profesionales que crearon empresa. *Revista escolar de administración y negocios* (71), 70-83.
- Morales, I. (2011). Las Pymes en México; entre la creación fallida y la destrucción creadora. *Economía informa* (366), 39-48.
- Moreno, R.D., López, G. R., Cepeda, I.L. Alvarado, G.I. & Plancarte, C.P. (2000). *Diseños de investigación. El proceso de investigación*. México: UNAM FES Iztacala.
- Moriano, J. A., Palací, F. J., Morales, J. F. (2006). El perfil psicosocial del emprendedor universitario. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 22 (1), 75-99.
- Moriano, J., Palací, F. & Dominguez, J. (2006), El perfil psicosocial del emprendedor universitario. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 22 (1), 75-99.
- Nevarez, M. J. (2012). Dimensiones del emprendedurismo desde una visión universitaria. *ING-NOVACIÓN*, 2 (4), 1-7.
- Organisation for Economic Cooperation and Development (2004). *Fostering entrepreneurship and firm creation as a driver of growth in a global economy*. Estambul: OCDE.
- Orozco, B. (2000). De lo profesional a la formación en competencias: giros conceptuales en la novición de formación universitaria. En M. A. Valle. *Formación en competencias y certificación profesional* (105-139). México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Partida, A., Carrera, M. Margarita & Villarreal, L.A. (2012). Análisis de las motivaciones, factores de éxito y obstáculos a espíritu empresarial: estudio comparativo entre México EEUU y Turquía. *Innovaciones de Negocios*.(9) 8, 207-231.
- Pérez, E. (2009) La universidad en la formación de emprendedores empresariales y el apoyo en la creación de nuevas empresas. *Gestión en el Tercer*

- Milenio, Revista de Investigación de la Fac. de Ciencias Administrativas, UNMSM*, 12 (23), 61-65.
- Posada, R. (2004). Formación superior basada en competencias, interdisciplinariedad y trabajo autónomo del estudiante. *Revista Iberoamericana de Educación*. Recuperado de <http://www.rieoei.org/deloslectores/648Posada.PDF>
- Rincones, D. (2002). *Modelo Androergológico de Formación de Emprendedores*. Tesis doctoral no publicada, Universidad Internacional de Educación a Distancia de Panamá, UNIEDPA.
- Robinson, P., & Haynes, M. (1991). Entrepreneurship in Education in America's major universities. *Entrepreneurship Theory Practice*, 15 (3), 41-52.
- Robinson, P., Stimpson, D., Huefner, J., & Hunt, H. (1991). Attitude approach to the prediction of entrepreneurship in entrepreneurship. *Theory and Practice*, 15 (4), 13-32.
- Schendel, D. (1990). Introduction to the special issue on corporate entrepreneurship. *Strategic Management Journal* (11).
- Schumpeter, J. (1912). *Theorie der Wirtschaftlichen Entwicklung*. Munich: Verlag Dunker und Humboldt (Traducción al español: Teoría del Desarrollo Económico, México, D.F: FCE, 2 ed., 1997).
- Schumpeter, J. (1950). *The process of creative destruction, capitalism, socialism and democracy*. Harper & Row.
- Shane, S., & Venkataraman, S. (2000). The promise of entrepreneurship as a field of research. *Academy of Management Review*, 25 (1), pp. 217-226.
- Singh, S., Simpson, R., Mordi, C., & Okafor, C. (2011). Motivation to become an entrepreneur: a study of Nigerian women's decisions. *African Journal of Economic and Management Studies*, 2 (2), 202-219.
- Stevenson, H., & Jarillo, C. (1990). A paradigm of entrepreneurship: Entrepreneurial Management. *Strategic Management Journal*, 11, 17-27.
- Tinoco, C. (2008). Medición de la capacidad emprendedora de integrantes de la Facultad de Ingeniería Industrial de la UNMSM. *Industrial Data*, 11 (2), 18-23.
- Tobón, S. (2006). *Competencias en la Educación Superior*. Bogotá: ECOE.
- Vera, P., Baquedano, C., Ferrám, Y., Olavarría, S., Parra, E. & De Souza, B. (2008). Una innovación pedagógica para la formación de universitarios emprendedores. *Revista da FAE*, 11 (2), 113-122
- Viera, A., Pérez, A. & Paredes, M. (2008). La pedagogía crítica y las competencias de emprendedurismo en estudiantes universitarios. *Pensamiento y Gestión*, 24, 43-62
- Vigorena, F. (2006). Educación emprendedora. *Pharos*, 13 (1), 56-65.

INVENTARIO SOBRE INTELIGENCIA EMOCIONAL. UNA VALIDACIÓN PRELIMINAR

Margarita López Gutiérrez

Estudiante del Doctorado en Ciencias para el Aprendizaje de la Universidad Pedagógica de Durango

margara_lopez@hotmail.com

Dolores Gutiérrez Rico

Profesora investigadora, de la Universidad Pedagógica de Durango

lolitarico@hotmail.com

Resumen

El presente artículo presenta la validación preliminar del Inventario sobre Inteligencia emocional. Este inventario se divide en 4 dimensiones, que contiene 19 ítems. Las dimensiones son: Comprensión, Percepción, Regulación y Asimilación. Se determinó su validez basándose en su contenido y estructura interna, por medio de un estudio instrumental, se utilizó una muestra total de 41 alumnos, este instrumento mide de forma adecuada la manera en que accionan los alumnos su inteligencia emocional.

Palabras clave: inteligencia, emoción, comprensión, percepción, regulación.

Abstract.

This paper presents the preliminary validation of the Inventory of Emotional Intelligence. This inventory is divided into 3 dimensions, which contains 18 items that can be answered on a Likert-type scaling five values. The dimensions are: Understanding, Perception and Regulation. Its validity was determined based on its content and internal structure, through an instrumental study, a total sample of 41 students was used, this instrument measures adequately how students trigger your emotional intelligence at different times.

Keywords: intelligence, emotion, understanding, perception, regulation.

Introducción

La inteligencia emocional ha cobrado en nuestros días una importancia de gran trascendencia, aún de que existe discusión sobre el sentido epistémico y teórico del mismo concepto, no se encuentra exento de considerar que es un elemento sustancial para el desarrollo de toda persona, esto implicado desde su vida cotidiana, expectativas, autoconcepto, procesos de aprendizaje, intervención, entre otros, solo para considerar la necesidad del mismo.

La inteligencia emocional discutido desde el abordaje teórico de las teorías de Gardner (1983), Goleman (S/A), Mayer y Salovey (1990, en Fernández & Extremera, 2005), han sido pieza fundamental en el desarrollo y sentido hasta cierto punto científico; han derivado diversas concepciones y explicaciones.

Cuando Gardner (1983) define la inteligencia emocional, vista no como algo unitario sino que agrupa diferentes capacidades específicas con distinto nivel de generalidad, derivó en su concepción de las siete inteligencias: inteligencia lingüística, inteligencia lógico-matemática, inteligencia corporal cinética, inteligencia visual -espacial, inteligencia musical, inteligencia interpersonal e inteligencia intra -personal y más recientemente inteligencia naturalista.

El inicio de los conceptos, como posteriormente fue abordado por Goleman (S/A) consecutivamente con la tesis de que la diferencia en los individuos radica, con mucha frecuencia en el conjunto de habilidades, aborda la inteligencia emocional como habilidades entre las que destacan el autocontrol, el entusiasmo, la perseverancia y la capacidad para motivarse a uno mismo.

A partir de estas perspectivas teóricas, los autores Mayer y Salovey (1997, en Fernandez & Extremera, 2005) construyen la tesis donde suponen que la inteligencia emocional conjetura la habilidad de percibir, evaluar y expresar con precisión las emociones, es la habilidad para acceder y/o generar sentimientos cuando estos facilitan el pensamiento, la capacidad para comprender las emociones el conocimiento emocional y el poder regular las mismas emociones.

Mayer y Salovey (1997, en Fernandez & Extremera, 2005) diseñan un modelo teórico de la inteligencia emocional a partir de cuatro habilidades básicas: a) percepción de emocional, b) comprensión emocional y c) regulación de emociones, d) facilitación emocional; mismo que fue tomado para la construcción del presente inventario.

La primera habilidad referida a la percepción de emociones se ubica si soy capaz de sentir y expresar los sentimientos de forma adecuada, el ítem localizado, donde se redactan primeramente el tipo de frecuencia, la constancia con que se percatan de este tipo de sentimientos y algunas de las acciones que transforman en acción.

La segunda habilidad denominada comprensión emocional integra los ítems que refieren si comprendo bien mis estados emocionales. La redacción está dirigida desde, como me auto comprendo o entro en contacto con mi propia emoción, hasta como evaluó o determino las emociones de los demás

Regulación de emociones integra los ítems referidos a: Soy capaz de regular los estados emocionales correctamente. Los tiempos y momento y con qué intensidad se presentan las emociones, de qué forma es capaz el sujeto de reconocer y darme tramite de manera interna y extrínseca a dichos aspectos de la emoción.

Por ultimo facilitación emocional del pensamiento. Las emociones sentidas entran en el sistema cognitivo como señales que influyen la cognición (integración, emoción y cognición). Las emociones priorizan el pensamiento y dirigen la atención a la información importante. El estado de humor cambia la perspectiva del individuo, desde el optimismo al pesimismo, favoreciendo la

consideración de múltiples puntos de vista. Los estados emocionales facilitan el afrontamiento. Por ejemplo, el bienestar facilita la creatividad

La inteligencia emocional consiste en la habilidad para manejar los sentimientos y emociones, discriminar entre ellos y utilizar estos conocimientos para dirigir los propios pensamientos y acciones.

Según Mayer y Salovey (1997) “la inteligencia emocional incluye la habilidad para percibir con precisión, valorar y expresar emoción; la habilidad de acceder y/o generar sentimientos cuando facilitan pensamientos; la habilidad de comprender la emoción y el conocimiento emocional; y la habilidad para regular las emociones para promover crecimiento emocional e intelectual” (p. 10). La inteligencia emocional se refiere a un “pensador con un corazón” (“a thinker with a heart”) que percibe, comprende y maneja relaciones sociales.

Estos autores han ido reformulando el concepto original en sucesivas aportaciones (Mayer y Salovey, 1993, 1997, 2007; Mayer, Caruso y Salovey, (1999) 2001; Mayer, Salovey y Caruso, 2000; citados por Fernandez y Extremera, 2005).

Una de las formulaciones que se toman como referencia es la siguiente (Mayer, Salovey y Caruso, 2000; Mayer y Salovey, 1997, 2007). La inteligencia emocional se estructura como un modelo de cuatro ramas interrelacionadas:

1) Percepción emocional.

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

2) Facilitación emocional del pensamiento.

Las emociones sentidas entran en el sistema cognitivo como señales que influyen la cognición (integración emoción y cognición). Las emociones priorizan el pensamiento y dirigen la atención a la información importante. El estado de humor cambia la perspectiva del individuo, desde el optimismo al pesimismo, favoreciendo la consideración de múltiples puntos de vista. Los estados emocionales facilitan el afrontamiento. Por ejemplo, el bienestar facilita la creatividad.

3) Comprensión emocional.

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

4) Regulación emocional (emotional management).

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

Se abordaron los elementos comprensión a partir del interés de conocer cómo se llevan a la acción los elementos básicos de inteligencia emocional sobre la práctica, puesto que en el ámbito educativo donde se desarrollan las estudiantes de la Licenciatura en Intervención Educativa (LIE). Es parte del constructo básico para intervenir en el aspecto laboral.

2. Operacionalización:

En procesos de construcción para la adecuación y descripción de variables es necesario realizar operacionalización y descripción de variables, aspecto que se muestra en la tabla 1.

Tabla 1.
Operacionalización de las variables.

Variable	dimensiones	indicadores
Inteligencia emocional	Comprensión	10 Suelo entender los estados emocionales de las otras personas. C 11 Reconozco cuando mi emoción me sobrepasa C 16 Cuando me siento triste pienso en las cosas positivas de mi vida. C 17 Siento que mi energía es mayor cuando me siento feliz. C 18 Suelo tomar decisiones acertadas en momentos difíciles. C
	Percepción	4 En algunos instantes me concentro en cómo me siento. P 5 Frecuentemente me es fácil expresar mis emociones. P 8 En ocasiones me enfado con facilidad P 15 Procuo tener pensamientos optimistas si las cosas van mal. P 19 Me siento contento aunque las cosas no salgan como las espero. P
	Regulación	2 Constantemente dejo que mi pensamiento influya en mis emociones. R 7 Casi siempre tengo una palabra amable para todo el mundo. R 9 Suelo diferenciar mis sentimientos de enfado, tristeza, etc R 12 En ocasiones me pregunto cómo se sienten las demás personas. R 14 Generalmente sé cómo puedo mejorar mi estado de ánimo. R
	Facilitación	3 En algunos momentos dedico tiempo a pensar en mis emociones. F 6 No tengo inconveniente en dar a conocer mis emociones. F 13 Procuo no dejar que mis emociones me dominen. F

3. Diseño, validez y confiabilidad del inventario sobre inteligencia emocional.

El inventario sobre inteligencia emocional se divide en 3 dimensiones, que contienen 18 ítems que pueden ser contestados en un escalamiento tipo Likert de cinco valores. Las dimensiones son: Comprensión, Percepción, Regulación y Facilitación.

Para asegurar la validez de contenido se consultaron a tres expertos en educación, dedicados a la investigación, algunos de ellos pertenecientes al Sistema Nacional de Investigadores.

A los expertos se les solicitó que valoraran si el ítem o reactivo formaba parte de la dimensión de estudio.

Para evaluar cada ítem se utilizó la siguiente escala.

- 0 el ítem no pertenece a la dimensión de estudio.
- 1 el ítem probablemente no pertenece a la dimensión de estudio.
- 1 el ítem probablemente si pertenece a la dimensión de estudio.
- 2 el ítem si pertenece a la dimensión de estudio.

Con las respuestas de los expertos se obtuvo la media de cada ítem y las que fueron menores de 1.5 se eliminaron. Cabe señalar que con las opiniones de los expertos se efectuaron algunas adecuaciones como el reconocimiento y asignación de variable al ítem, así como la numeración a cada uno de ellos; se propuso también eliminar algunas variables como el ítem 8, casi siempre tengo una palabra amable para todo el mundo, y el 2, mis sentimientos me preocupan mucho. Ya que de acuerdo a las observaciones de los expertos no tenían una correspondencia directa a lo que intentaba medir el instrumento.

Se recomendó también realizar la ponderación de escala Likert especificando cada ítem.

Con los ítems restantes se observó la media de cada dimensión y la general del inventario. (Tabla No.2).

Tabla 2

Resultados de validez de contenido por dimensión y general se presentan en la siguiente tabla, dentro de los rangos de valor donde se les ha atribuido el puntaje.

Dimensión/ general	Valor obtenido	Rangos de valores			Observaciones
		1.6 a 2.0	2.1 a 2.5	2.6 y más	
		Débil	Aceptable	Fuerte	
Comprensión.			*		
Percepción.				*	
Regulación.			*		
Facilitación			*		Se elimina ítem 2 y 8 por presentar percentiles bajos.

Elaboración propia: inventario aplicado a tres expertos en educación.

Propiedades psicométricas

La muestra representada por 40 estudiantes de la Licenciatura en Intervención Educativa, permitió identificar que la mayor parte contestaron el instrumento en alrededor de 10 minutos.

Se analizaron los datos mediante el programa SPSS, versión 20.0, se aplicaron diversas formas para comprobar sus propiedades psicométricas. El instrumento obtuvo .78 en coeficiente de confiabilidad de acuerdo con la prueba Alpha de Cronbach.

Es importante mencionar que en la primera validación se obtuvo .73; sin embargo en la eliminación de elementos se percibió que tres ítems eran los que ocasionaban un nivel más bajo de confiabilidad; por lo que se eliminaron y la escala ascendió a .78.

Al aplicar la prueba de mitades Spearman- Brown, el instrumento alcanzó .73, y casi igual valor en la prueba de Guttman .73.

El instrumento queda de la siguiente manera:

Instrucciones: en una escala del uno al cinco (donde uno es poco y cinco mucho. (Marque con una X equis, solo una respuesta.)	1	2	3	4	5
1.- Frecuentemente pienso en mis sentimientos.					
2.- Mis sentimientos me preocupan mucho					
3.-Constantemente dejo que mi pensamiento influya en mis emociones.					
4.- En algunos momentos dedico tiempo a pensar en mis emociones.					
5.- En algunos instantes me concentro en cómo me siento.					
6.- Frecuentemente me es fácil expresar mis emociones.					
7.- No tengo inconveniente en dar a conocer mis emociones.					
8-Me enojan los errores de otros					
9.- Casi siempre tengo una palabra amable para todo el mundo.					
10.-En ocasiones me enfado con facilidad					
11.- Suelo diferenciar mis sentimientos de enfado, tristeza, etc					
12.- Suelo entender los estados emocionales de las otras personas.					
13.- Reconozco cuando mi emoción me sobrepasa					
14.- En ocasiones me pregunto cómo se sienten las demás personas.					
15.- no dejar que mis emociones me dominen.					
16.- Generalmente sé cómo puedo mejorar mi estado de ánimo.					
17.-Procuró tener pensamientos optimistas si las cosas van mal.					
18.-Cuando me siento triste pienso en las cosas positivas de mi vida.					
19.-Siento que mi energía es mayor cuando me siento feliz.					
20.- Suelo tomar decisiones acertadas en momentos difíciles.					
21.- Me siento contento aunque las cosas no salgan como las espero.					

Conclusiones

Parte de los aspectos en que se realizó la Interpretación, para el constructo de este instrumento, se ha elaborado a partir de elementos aun en áreas poco investigadas de este tenor, el manejo teórico aun es relativamente nuevo y son aspectos poco abordados aun, por ende las situaciones de fiabilidad es .78 que entra en parámetro de medición como respetable (Barraza, 2007b); puesto que es un campo de estudio de desarrollo donde no existen aún suficientes modelos teóricos que de una u otra forma nos permitiesen plantear los constructos de forma lo más aproximada posible.

En el instrumento se tuvieron que realizar modificaciones y eliminar algunos ítems que presentaban dificultad para el proceso de validación.

Referencias

- Barraza, M. A. (2007a). La consulta a expertos como estrategia para la recolección de evidencias de validez basadas en el contenido. *Investigación Educativa Duranguense*, 7, 12-13
- Barraza, M. A. (2007b). Como valorar un coeficiente de confiabilidad? *Investigación Educativa Duranguense*, 6, 7-8.
- Fernández, P; Extremera, N. (2005). La Inteligencia Emocional y la educación de las emociones desde el Modelo de Mayer y Salovey. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, vol. 19(3) pp. 63-93.
- Gardner, H. (1983). *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*. New York: Basic Books
- Goleman D. (S/A). *La inteligencia emocional*. Colección Ensayo. Barcelona: Editorial Kairos.
- Mayer, J. D; Salovey, P; & Caruso, D. R. (2002) *Emotional Intelligence Test(MSCEIT) Item Booklet*. Toronto, Canadá: MHS Publishers
- Palomera M. (2008). La inteligencia emocional como una competencia básica en la formación inicial de los docentes: *Algunas Evidencias Revista electrónica de investigación psicoeducativa*. 6 (2) pp: 437-454.
- Salovey, P. & Mayer, J. D. (1990) *Emotional intelligence. Imagination, Cognition, and Personality*, 9,185-211

ESCALA DE LIDERAZGO DISTRIBUIDO

Manuel Ortega Muñoz

Doctor en Ciencias para el Aprendizaje

Universidad Pedagógica de Durango

drmanuelortega@hotmail.com

Nombre abreviado: EsLiDi

Procedimiento de elaboración:

Para la elaboración de la presente escala se tuvo como base el modelo de Lazarfeld (1979).

Estructura

La Escala de Liderazgo Distribuido (EsLiDi) está compuesta por 44 ítems que se responden mediante un escalamiento tipo lickert de cinco valores donde cero es totalmente en desacuerdo y cuatro es totalmente de acuerdo. Cada ítem responde a un ámbito específico, de carácter empírico, sobre la forma de pensar y actuar de los directivos, profesores de grupo y profesores de apoyo a la docencia respecto al ejercicio del Liderazgo Distribuido.

Propiedades Psicométricas:

La EsLiDi es parte de una investigación más amplia realizada en el estado de Durango, donde se aplicaron 774 cuestionarios a directivos, maestros de grupo y maestros de apoyo a la docencia de educación básica (Ortega & Rocha, 2015).

La EsLiDi obtuvo los siguientes niveles de confiabilidad:

- a) En alfa de cronbach .97, y
- b) En consistencia interna mediante la fórmula KR20 .83; este nivel de confiabilidad puede ser considerado como muy bueno según De Vellis (s,f, en García, 2006).

Aplicación:

La EsLiDi es autoadministrada y puede ser aplicada de forma grupal o individual; el tiempo de resolución es menor a 15 minutos.

Clave de corrección:

Para determinar como válidos los resultados de cada cuestionario, y por lo tanto aceptarlos, se toma como base la regla de decisión $r > 70\%$ (respondido en un porcentaje mayor al 70%). En ese sentido, se considera necesario que el cuestionario tenga contestados por lo menos 31 ítems de los 44 que lo componen,

en caso contrario, se anulará ese cuestionario en lo particular. Para su interpretación es necesario obtener el índice de cada ítem, o de cada dimensión, según sea el interés; se recomienda seguir los siguientes pasos:

- A cada respuesta de la escala se le asigna el valor ya preestablecido. Se recomienda 0 para totalmente en desacuerdo y 4 para totalmente de acuerdo.
- Se obtiene la media por cada ítem y se transforma en porcentaje a través de regla de tres simple.
- Una vez obtenido el porcentaje, se interpreta con el siguiente baremo: de 0 a 33%: nivel bajo; de 34% a 66% nivel medio; y de 67% a 100% nivel alto.

Instrumento:

Instrucciones: Señale con una “X” la opción de respuesta que considere adecuada en las siguientes afirmaciones u oraciones, respecto al ejercicio del liderazgo al interior de su escuela.

ASPECTOS	TOTALMENTE DE ACUERDO	DE ACUERDO	INDECISO	EN DESACUERDO	TOTALMENTE EN DESACUERDO
1. Tengo libertad de actuar en la escuela					
2. Participo en la realización de tareas generales de la escuela					
3. Se comparte la toma de decisiones sobre el proceso de planeación en la escuela					
4. Decido libremente en la escuela					
5. Cuento con libertad de elección en la escuela					
6. Tengo el gusto de ser parte de esta escuela					
7. Se comparte la toma de decisiones sobre los éxitos o fracasos de la escuela					
8. Innovo dentro de la escuela					
9. Modifico mi labor de acuerdo a las tareas que se requieran en la escuela					
10. Conozco las necesidades de la escuela					
11. Se comparte la toma de decisiones sobre las actividades académicas que ocurren en la escuela					
12. Tengo una actitud de servicio dentro de la escuela					
13. Procuro satisfacer las necesidades de la escuela					

ASPECTOS	TOTALMENTE DE ACUERDO	DE ACUERDO	INDECISO	EN DESACUERDO	TOTALMENTE EN DESACUERDO
14. Se comparte la toma de decisiones sobre las acciones presupuestales de la escuela					
15. Me expreso libremente en la escuela					
16. Estoy dispuesto a coordinar alguna tarea de la escuela					
17. Se comparte la toma de decisiones sobre las responsabilidades en la rendición de cuentas de los integrantes de la escuela					
18. Realizo de la mejor forma las actividades que se me encomiendan					
19. Procuro ser creativo dentro de la escuela					
20. Se comparte la toma de decisiones sobre las acciones administrativas de la escuela					
21. Pongo mis capacidades al servicio de la escuela					

- Diferentes formas de pensar y actuar sobre el “Liderazgo Compartido”
- Diferentes formas de pensar y actuar sobre “Prácticas Dispersadas”

ASPECTOS	TOTALMENTE DE ACUERDO	DE ACUERDO	INDECISO	EN DESACUERDO	TOTALMENTE EN DESACUERDO
22. Se promueve la capacitación al interior de la escuela					
23. Se fomentan oportunidades de actualización en la escuela					
24. Se motiva la certificación académica en la escuela					
25. Se procuran las metas que pretende alcanzar la escuela					
26. Se promueve el ejercicio de la democracia en la escuela					
27. Se fomenta la igualdad de los miembros de la escuela					
28. Existe equidad con los integrantes de la comunidad escolar					
29. Se promueve la solidaridad dentro de la escuela					
30. Se fortalece la colaboración de los integrantes de la comunidad escolar					
31. Se promueve la apertura al diálogo en la escuela					
32. Existe confianza para dialogar en la escuela					

ASPECTOS	TOTALMENTE DE ACUERDO	DE ACUERDO	INDECISO	EN DESACUERDO	TOTALMENTE EN DESACUERDO
33. Existe comunicación entre los integrantes de la escuela					
34. Existe motivación para el trabajo escolar					
35. Existe respeto entre los miembros de la escuela					
36. Existe tolerancia entre los integrantes de la escuela					
37. Se valora a cada integrante de la escuela según sus aptitudes					
38. Se procura la resolución de los problemas de la escuela					
39. Se potencializa el aprendizaje de los alumnos					
40. Se procura el trabajo coordinado en la escuela					
41. Se procura el óptimo rendimiento de los integrantes de la escuela					
42. Se cuenta con una definición exacta de la dirección que debe seguir la realización de las actividades escolares					

Referencias

- García, C. (2006). *La medición en ciencias sociales y en la psicología*. En R. Landeros Hernández & M. T. González Ramírez (Comps.). *Estadística con SPSS y metodología de la investigación* (pp. xx-xx). México: Trillas.
- Lazarsfeld, P. (1979). De los conceptos a los índices empíricos. En R. Boudon & P. Lazarsfeld (Comps.), *Metodología de las Ciencias Sociales*, I. Conceptos e índices, 2da. Ed. (pp. 35-46). Barcelona: Laia.
- Ortega, M. & Rocha, M. (2015). *Liderazgo Distribuido y Cultura Organizacional en Educación Básica*. Recuperado de <http://www.redie.mx>

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 revistaiunaes@hotmail.com. 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.

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