



VISIÓN EDUCATIVA IUNAES

NUEVA ÉPOCA Vol. 12, Número 25
Abril de 2018 a Septiembre de 2018

VISIÓN EDUCATIVA IUNAES

Vol. 12, No. 28, Abril de 2018 a Septiembre de 2018, 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/>
iunaes@yahoo.com.mx

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.

REVISTA ELECTRÓNICA VISIÓN EDUCATIVA IUNAES

DIRECTOR GENERAL

Dr. Arturo Barraza Macías

DIRECTOR EJECUTIVO

Dr. Heriberto Monárrez Vásquez

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** (Departamento de Educación Especial de la Secretaría de Educación del Estado de Durango); **Dr. Jesús Carrillo Álvarez** (Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Durango); **Dr. Heriberto Monárrez Vásquez** (Secretaría de Educación del Estado de Durango-IUNAES); **Dra. María de la Luz Segovia Carrillo** (Colegio de Investigación y Posgrado del Instituto Universitario Anglo Español); **Dr. 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** (Universidad Pedagógica de Durango).

MIEMBROS NACIONALES

Dra. Margarita Armenta Beltrán (Universidad Autónoma de Sinaloa); **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 de la Energía); **Dr. José Luís Pariente Fragoso** (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

DISEÑO DE PORTADA Y CINTILLO

Derechos Reservados a

Valor creativo

<http://valorcreativo.blogspot.com.ar>

**FORMATO Y CORRECCIÓN
DE ESTILO**

Heriberto Monárrez Vásquez

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 Postgrado en Educación del Instituto Universitario Anglo Español (IUNAES). Actualmente se encuentra indizada en Latindex, Dialnet e Índice ARE y su contenido ha sido integrado a Google Académico, IN4MEX, índice de revistas mexicanas de educación del Centro de Investigación y Docencia, Maestroteca, el catálogo de revistas de política educativa del Observatorio Latinoamericano de Política Educativa, al Índice de revistas de la Biblioteca Digital de la OEI-CREDI y LatinREV.

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



Google Académico



Dialnet



maestroteca



Observatorio Latinoamericano de Políticas Educativas
Observatório Latino-Americano de Políticas Educativas
Latin American Observatory of Educational Policies



Organización
de Estados
Iberoamericanos

Para la Educación,
la Ciencia
y la Cultura



LatinREV
Red Latinoamericana de Revistas en Ciencias Sociales



EDITORIAL

La Revista Visión Educativa IUNAES pone a disposición de los interesados, una amplia gama de temáticas de investigación y análisis que seguros estamos será de utilidad en los procesos formativos y de investigación que se están desarrollando en diferentes programas de posgrado o en líneas de investigación. A partir de este número, la revista se encuentra indexada en **LatinREV** que es la red cooperativa de revistas y asociaciones de revistas académicas del campo de las ciencias sociales y las humanidades creada a instancias del Área de Estado y Políticas Públicas de FLACSO. Se agradece este logro al **Dr. Arturo Barraza Macías**, puesto que él fue quien llevó a cabo las acciones necesarias para este reconocimiento con la intención de posicionar aún más a nuestra revista.

La Revista sigue consolidándose como un espacio de difusión a nivel nacional e internacional, por ello, tanto alumnos como docentes investigadores connotados hacen uso de este espacio. Por ello, en el presente número se incluyen investigaciones que aluden a producción sobre interrelación matricial epistémica inherente a los elementos del patrimonio cultural, la identidad y ciudadanía en la sociedad transmoderna; cruzar fronteras, reaprender en el trayecto...experiencias académicas de los estudiantes que participan en una movilidad estudiantil a nivel internacional; a las estrategias de enseñanza en matemáticas utilizadas por los docentes en escuelas primarias y, por último, implementación de un aula de recursos como apoyo a los estudiantes en situación de discapacidad.

Se adjunta un monográfico producto de propuestas de intervención elaboradas en el marco del desarrollo de la clase **Estilos de aprendizaje** del Doctorado en Ciencias de la Educación del Instituto Universitario Anglo Español que pretenden ser referente para el trabajo con temas como la intervención didáctica para orientar a los estudiantes de sexto semestre de bachillerato a realizar una elección profesional fundamentada; la enacción de la formación adolescente; la estrategia didáctica para la enseñanza de la metodología de proyectos con docentes de preescolar; aprendiendo a enseñar, enseñando a convivir; una estrategia para educar la atención y mejorar el rendimiento académico, y por último, aprenseñar por medio de YouTube como una estrategia de enseñanza-aprendizaje actual.

Bien pues, queda a juicio de los apreciables lectores y colaboradores, el **número 25** de la revista Visión Educativa IUNAES esperando de antemano, que lo aquí incluido sea de su interés y utilidad.

Dr. Heriberto Monárrez Vásquez
Director ejecutivo

TABLA DE CONTENIDO

INVESTIGACIONES

INTERRELACIÓN MATRICIAL EPISTÉMICA INHERENTE A LOS ELEMENTOS DEL PATRIMONIO CULTURAL, LA IDENTIDAD Y CIUDADANÍA EN LA SOCIEDAD TRANSMODERNA

Milagros Elena Rodríguez 1

CRUZAR FRONTERAS, REAPRENDER EN EL TRAYECTO...EXPERIENCIAS ACADÉMICAS DE LOS ESTUDIANTES QUE PARTICIPAN EN UNA MOVILIDAD ESTUDIANTIL A NIVEL INTERNACIONAL

Amada de los Ángeles Santiago Ruiz, Pedro Ramón Santiago, Silvia Patricia Aquino Zúñiga y José Félix García Rodríguez 12

ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA EN MATEMÁTICAS UTILIZADAS POR LOS DOCENTES EN ESCUELAS PRIMARIAS

Israel Torres Salazar 20

IMPLEMENTACIÓN DE UN AULA DE RECURSOS COMO APOYO A LOS ESTUDIANTES EN SITUACIÓN DE DISCAPACIDAD

Rocío Margarita López Torres, Jorge Rafael Cuevas Reyes y Rubén Pizarro Gurrola..... 30

MONOGRÁFICO

PROPUESTA DE INTERVENCIÓN DIDÁCTICA PARA ORIENTAR A LOS ESTUDIANTES DE SEXTO SEMESTRE DE BACHILLERATO A REALIZAR UNA ELECCIÓN PROFESIONAL FUNDAMENTADA

Xóchitl Violeta González Rojas..... 38

TALLER EN ACCIÓN DE LA FORMACIÓN ADOLESCENTE

Alicia Ivette Maytorena Lazcano 50

ESTRATEGIA DIDÁCTICA PARA LA ENSEÑANZA DE LA METODOLOGÍA DE PROYECTOS CON DOCENTES DE PREESCOLAR

Flor Idalia Arreola Espinoza 56

APRENDIENDO A ENSEÑAR, ENSEÑANDO A CONVIVIR

Alan Sánchez Valles 61

ESTRATEGIA PARA EDUCAR LA ATENCIÓN Y MEJORAR EL RENDIMIENTO ACADÉMICO

Anabel Arreguín Aguilera 70

APRENDER POR MEDIO DE YOUTUBE. UNA ESTRATEGIA DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE ACTUAL

Enrique Barajas Montes 73

NORMAS PARA COLABORADORES 80

INVESTIGACIONES

INTERRELACIÓN MATRICIAL EPISTÉMICA INHERENTE A LOS ELEMENTOS DEL PATRIMONIO CULTURAL, LA IDENTIDAD Y CIUDADANÍA EN LA SOCIEDAD TRANSMODERNA

Milagros Elena Rodríguez
melenamate@hotmail.com

Resumen

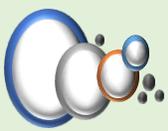
En esta investigación se conformó el patrimonio cultural- identidad y - ciudadanía (PC-I-C) en la transmodernidad, que tiene significancia en los bienes patrimoniales para configurar la identidad de los ciudadanos; relación entendida como un conjunto de posibilidades abiertas, integradoras y ateniendo a la complejidad. Se utiliza la hermenéutica en los momentos: analítico, empírico y propositivo, para visionar la interrelación matricial epistémica inherente a los elementos del patrimonio cultural, la identidad y ciudadanía en la sociedad transmoderna. Se dejan los encierros paradigmáticos para que en el proyecto transmoderno desde la transcomplejidad como mirada transparadigmática pueda hacerse realidad la formación y práctica de una ciudadanía hacedora de cultura y con una identidad de lo nuestro, valorizada e identificada con los orígenes, con el patrimonio natural, con la vida, una Venezuela llena de cultura ancestral, plena de biodiversidad y de diversidad cultura. Concluyéndose que el PC-I-C es una conjunción que tiene como ejercicio un ciudadano identificado con la ciudad que el habita y hace suyo en un patrimonio cultural profundamente lleno de sus raíces autóctonas. Encarna la transcomplejidad ejes epistemológicos en el patrimonio cultural que lo hacen ver vivo dialogante, cambiante y profundamente identitario en el ciudadano en el reconocimiento de las diversas manifestaciones de la cultura popular como indígena, regional y urbana; pero también la del hábitat popular; con las lenguas indígenas, las artesanías y artes populares, la indumentaria, los conocimientos, los valores, costumbres y tradiciones y las características de un grupo o cultura.

Palabras clave: patrimonio cultural, identidad, ciudadanía, transcomplejidad, transmodernidad.

Abstract

In this research, the cultural heritage-identity and citizenship (PC-I-C) was shaped in transmodernity, which has significance in patrimonial assets to shape the identity of citizens; relationship understood as a set of open, integrating possibilities and attention to complexity. Hermeneutics is used in the moments: analytical, empirical and propositive, to envision the epistemic matrix interrelation inherent in the elements of cultural heritage, identity and citizenship in transmodern society. The paradigmatic enclosures are left so that in the transmodern project from the transcomplexity as a transparadigmatic view the formation and practice of a citizen making culture and with an identity of ours, valued and identified with the origins, with the natural heritage, can become reality, with life, a Venezuela full of ancestral culture, full of biodiversity and diversity culture. Concluding that the PC-I-C is a conjunction that has as an exercise a citizen identified with the city that he inhabits and makes his own in a cultural heritage deeply filled with his autochthonous roots. Incarnates the transcomplexity epistemological axes in the cultural heritage that make it look alive, dialoguing, changing and deeply identitary in the citizen in the recognition of the diverse manifestations of popular culture as indigenous, regional and urban; but also that of the popular habitat; with indigenous languages, handicrafts and popular arts, clothing, knowledge, values, customs and traditions and the characteristics of a group or culture.

Key words: cultural heritage, identity, citizenship, transcomplexity, transmodernity.



“El hombre no puede verse reducido a su aspecto técnico de homo faber, ni a su aspecto racionalístico de homo sapiens. Hay que ver en él también el mito, la fiesta, la danza, el canto, el éxtasis, el amor, muerte, la desmesura, la guerra (...). No deben despreciarse la afectividad, el desorden, la neurosis, la aleatoriedad. El auténtico hombre se halla en la dialéctica sapiens-demens”

Edgar Morín (1974)

Introducción y explicación transmetodológica

Las concepciones tradicionalistas, modernistas de patrimonio cultural (PC), han heredado de los paradigmas reduccionistas una cultura objetivada, concebida bajo el determinismo, reduccionismo, desprecio, desvalorizaciones, colonialidad del poder y del saber; nociones aún presentes bajo una conciencia cultural colonizada. La colonialidad del saber y también la del poder en el patrimonio cultural son causantes de tal crisis.

Quijano (2000) considera la descolonización de la sociedad como punto inicial y fin, que está ahora siendo arrasado en el proceso de reconcentración del control del poder en el capitalismo mundial con alienantes personas en la colonialidad del poder, tal cual, con el uso del patrimonio cultural, la cultura de los pueblos y su incidencia en la identidad y ciudadanía. Es tiempo de aprender a liberarnos del espejo eurocéntrico donde nuestra imagen es siempre, necesariamente, distorsionada; e impuesta en un patrimonio cultural ajeno para recordarnos ser lo que no somos. Es ahora el momento de ser desde nuestra identidad en pleno sentido de vida, ser lo que somos.

Las críticas de las concepciones de la cultura impuesta y encubierta, la nuestra desvalorizada, es un caldo de cultivo en la descolonización. Su reconstrucción va en la vía de una cultura latinoamericana muchas veces estudiada en las obras de Enrique Dussel, Esteban Mosonyi, Boaventura De Sousa, Anibal Quijano, entre otros. Pero también, en las obras de: Rodríguez (2015a), Rodríguez (2015b), Rodríguez (2017a), Rodríguez (2017b), entre otros. Incitaciones que conllevan a develar la relación: patrimonio cultural-identidad y ciudadanía (PC-I-C) en la transmodernidad.

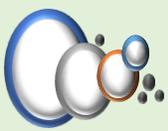
Dussel (1992) afirma que “la Transmodernidad es un nuevo proyecto de liberación de las víctimas de la Modernidad, la “otra-cara” oculta y negada” (p.162), como civilización que se adopta en paso a la descolonización, esta visión transparadigmática: la transcomplejidad en la transmodernidad es el camino de la investigadora en la indagación; donde

el reduccionismo y eurocentrismo de la modernidad impuesta desde la invasión a nuestro continente es deconstruido. La transcomplejidad como mirada transparadigmática y forma de pensar, es una perspectiva epistemológica de concebir los asuntos patrimoniales. Balza (2010) “debe concebirse como un proceso bioafectivo cognitivo, pero socio cultural, institucional, político e histórico de producción de conocimientos”. (p.34).

La tríada: patrimonio cultural- identidad - y ciudadanía concebida en la transmodernidad, en la descolonización, tiene significancia en los bienes para configurar la identidad de las comunidades, entendida en un sentido amplio; como un conjunto de posibilidades inagotables no reduccionistas, elemento donde se aglutinan interpretaciones diversas del pasado colectivo, en un contexto donde la capacidad de interpretar y transmitir su conocimiento se convierte en el principal instrumento para asegurar su supervivencia del ciudadano. De ello se trata la presente indagación.

Ya acá se han venido perfilando concepciones de cultura que develan la ascensión, en la deconstrucción y hermenéutica a un entramado de lo que se entiende por cultura, Pupo (2013) afirma que cultura distingue toda la producción humana material y espiritual; el ser notable del ciudadano y su caracterización como humano; pero nos incita a dejar la simplificación al decir que no se debe reducir la cultura a la espiritual o material, ni a la artístico o literaria, ni a la acumulación de conocimientos; desde luego que no existe tal separación más que en el pensamiento simplificador del ser humano. La mirada compleja integra en la cultura el conocimiento, valor, praxis y comunicación. Remite el autor en cuestión a una producción humana, tanto material como espiritual, y a los procesos que lo involucran. Y es imposible connotar que la: matemática, economía, política, filosofía, ética, estética, entre otras, son zonas de la cultura, partes componentes de ella unidas a la cultura que en los saberes soterrados están presente.

Se trata de desarticular tal relación que ha permeado al patrimonio cultural hasta ahora. Se entiende acá por eurocentrismo la concepción de



Quijano (2013) “como la perspectiva dominante de intersubjetividad –imaginario y memoria históricos/sociales y conocimiento– un modo de producir y controlar la subjetividad y las relaciones intersubjetivas, un instrumento de la colonialidad del poder”. (p.146). Los saberes patrimoniales colonizados en un colonialidad del poder.

Empero, la perspectiva ecosófica, bioética, y de complejidad de la cultura permea al patrimonio cultural; de acuerdo con Pupo (2013), pensador ecosófico complejo, la cultura como ser fundamental del hombre y medida de elevación humana “no sólo concreta la actividad del hombre en sus momentos cualificadores el devenir del hombre como sistema complejo: la necesidad, los intereses, los objetivos, fines, los medios y condiciones, en tanto mediaciones del proceso y el resultado mismo” (p.1). Se trata desde estas perspectivas de la visión transdisciplinar e integradora de la cultura, y que debe estar presente en las concepciones de patrimonio cultural pensado en la transmodernidad.

Para precisar la ecosofía según Guattari (1996) es la ciencia del siglo XXI, “su objeto, la sabiduría para habitar el planeta. Propone pasar a la mundialización, rescatar lo local, revisar la visión que tenemos del mundo (...) la clave, saber en qué forma vamos a vivir de aquí en adelante sobre este planeta” (p.59). La sabiduría para habitar el planeta como ciudadanos éticamente responsables pasa por la condición humana que reconoce la necesidad del conocimiento y cuidado de su patrimonio cultural y natural.

Desde luego, con cambios que se encaminan a otros pisos transparadigmáticos, en la presente investigación teórica se utiliza la hermenéutica comprensiva, en los tres momentos de acuerdo planteados en de De Sousa (2003), en los tiempos: el analítico, el empírico y el propositivo, para visionar la interrelación matricial epistémica inherente a los elementos del patrimonio cultural, la identidad y ciudadanía en la sociedad transmoderna. El empeño en dejar los pisos o encierros en el análisis es claro: los paradigmas encierran, determinan y reducen el objeto de estudio en cualquier campo, subyugando al sujeto que se cree conocedor.

En los momentos analíticos y empíricos de la investigación hermenéutica se presenta las siguientes dos secciones.

Desarrollo de la indagación

El patrimonio cultural en la transmodernidad y su significancia en la ciudadanía.

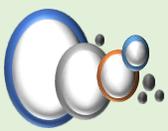
La categoría ciudadanía con el acercamiento complexus de sus concepciones en la transmodernidad va en la búsqueda del ciudadano encubierto en la exterioridad. En la transmodernidad se va a la inclusión del otro; aquellos de la periferia, los indígenas, el pueblo, las mujeres, los pobres; y la filosofía intercultural de la liberación de donde emerge el espacio transmoderno ejercer razones utópicas y concretas desde el respeto a las alteridades. Eso quiere decir que la ciudadanía la ocupan aquellos ciudadanos reafirmados como tales en estos pensares.

De manera que en la transmodernidad las concepciones de ciudadanía son momentos teóricos de los procesos de descolonización parciales y aún inacabados, son instrumentos de autonomía político cultural, vehículos para el reconocimiento de diferencias y alteridades en la construcción de identidades. Son ciudadanos que valorando su patrimonio cultural demandan un lugar propio anverso a la modernidad occidental, constituyendo nuevas subjetividades contra hegemónicas.

Se trataría de un ciudadano que profundiza en el dialogo intercultural, para replantear no solo los vínculos entre epistemología y poder, sino entre culturas, epistemologías y poderes. El ciudadano transmoderno apunta a un quiebre epistémico, cultural y político que afecta sobre todo a los discursos de los ciudadanos modernistas y colonizados.

Entonces el patrimonio cultural en la transmodernidad tiene su significancia en el ciudadano en un terreno ético, cultural y epistemológico en el cual poco se enfatiza que comprender a la multitud subalterna en tanto que multitud intercultural. Para ello el patrimonio cultural se reconoce bajo la construcción de un conocimiento descolonizado, lo que implica ser un conocimiento diverso y multidimensional en todos los sentidos a través, éste dialogo responde a una lógica de convivencia que a su vez construye una ecología de saberes de la que De Sousa (2010) da cuenta.

Este patrimonio cultural proveniente de la ecología de saberes, según Acosta (2011) no es más que un “diálogo permanente y constructivo de



saberes y conocimientos ancestrales con lo más avanzado del pensamiento universal, en un proceso de continuada descolonización de la sociedad". (p.29). Es así como el ciudadano transmoderno cubre las expectativas de un ser humano que en el bien vivir lleva una alta carga de responsabilidad de hacer resurgir esos saberes soterrados y ponerlos a dialogar en igualdad de condiciones con los saberes científicos. Según Quijano (2012) "en bien vivir, solo puede tener sentido como una existencia social alternativa, como una des/colonialidad del poder" (p.46); de allí el proyecto transmoderno como espacio donde la investigación tiene cabida.

Todo lo anterior lo corrobora De Sousa (2010b) cuando afirma la "ecología de saberes expande el carácter testimonial de los saberes para abrazar también las relaciones entre conocimiento científico y no científico, por lo tanto, expandir el rango de la intersubjetividad como inter-conocimiento es el correlato de la intersubjetividad y viceversa". (p.53).

Los ciudadanos dialogantes en éste dialogo de saberes deben cobrar preeminencia el reconocimiento de las cosmovisiones y saberes que posee el mundo indígena y que de una u otra manera configuran el horizonte de sentido del cual se forma parte en el continente. Más aún el diálogo cultural y el reconocimiento pasa por considerar los saberes como verdadera ciencia, y las concepciones de vida como verdadero desarrollo, es importante que haya procesos de devolución de elementos simbólicos.

El reconocimiento del ciudadano no es mediante los saberes únicamente, se requieren nuevas miradas históricas y la recuperación de espacios propios y significativos. Solo así se podría hablar de una auténtica reivindicación del patrimonio cultural. Como ciudadanos transmodernos debemos pensarlos fuera del estado colonial, como bien plantea De Sousa (2009) "la profundización de la comprensión de las relaciones de poder y la radicalización de la lucha contra ellas pasa por la imaginación de los dominados como seres libres de dominación" (p.108).

Ergo, se necesita en urgencia un nuevo ciudadano venezolano, según Quintero (2009) que conozca, valore y aprecie su diversidad cultural originaria y pueda así, reformar la percepción de su sociedad, sus culturas, sus familias, y sus propias personas. Con la brújula de los principios de una ética global de existencia, una ética de la descolonización y una ética intercultural, que nos permita a su vez asumimos como participantes de

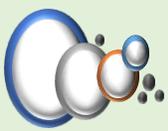
una ciudadanía mundial y una conciencia de pertenencia a la especie humana como una y múltiple. Se trata de un ciudadano respetuoso de la vida, lo humano, ante todo. Por ello para él la diversidad juega un papel esencial; es así como la antropoética, la ética del género humano debe estar en su accionar.

El patrimonio cultural juega un papel preponderante si es concebido en la transmodernidad, es el devenir de la formación del nuevo ciudadano, del ser humano del mundo y en el mundo. Si este ser humano defensor de su patrimonio que alimenta y es alimentado por su identidad; profundamente humana; Bolívar (2010) explica que lo humano sólo existe en la construcción de la pluralidad; en una diversidad que le garantiza la vida. Ratificando el autor que la diferencia es inevitable y que no hay fuerza que pueda uniformar el panorama alterando de las identidades humanas.

La identidad y la ciudadanía en la transmodernidad

Para continuar con la hermenéusis se reafirma que los amerindios, los indígenas de este lado del mundo, denominado América, han sido rezagados y tan desvalorizados como personas que, en 1537, el Papa Paulo III declaró a los amerindios como humanos, y con alma; triste realidad para los originarios. Pero estas palabras del Papa se las ha llevado un eufemismo de poder, ya señala Quijano (2014) expresa en las relaciones intersubjetivas y en "las prácticas sociales del poder, quedó formada, de una parte, la idea de que los no-europeos tienen una estructura biológica, no solamente diferente de la de los europeos, sino, sobre todo, perteneciente a un tipo o a un nivel "inferior" (p.759). Y esta marca en nuestra identidad y en el ejercicio como ciudadano ha quedado tatuada en las mentes colonizadas; de allí la identidad trastocada en la valía de los ciudadanos.

Desde el regazo y visión de la aspiración máxima de la transmodernidad y lo que se ha venido construyendo la identidad y la ciudadanía en sus concepciones forman sistemas que se retractan y alimentan, una con la otra. Pero que en la transmodernidad cobran sentidos especiales, pues una vez abierta la puerta de la interpretación cultural desde nuestras contribuciones se revitaliza la noción de un ciudadano político con responsabilidad social compartida en las interpretaciones de nuevas subjetividades.



Pero, no sólo de subjetividades sino también de negociación y de correlación de fuerzas del pueblo y sus ciudadanos. Desde luego se trata de que lo étnico tiene significación política desde donde se convocan a identidades diversas. Deja atrás las ideas modernistas que excluía a las poblaciones indígenas, pero pregonaba una cultura impregnada de elementos que no son nuestros.

La cosmovisión del ciudadano en la transmodernidad está cargada de una complejidad inédita; ellos tienen una consciencia complejizada ecológica-cultural-cívica-espiritual, que Morín (2000)

La conciencia ecológica, es decir la conciencia de habitar con todos los seres mortales una misma esfera viviente (biosfera). La conciencia cívica terrenal, es decir de la responsabilidad y de la solidaridad para con los hijos de la tierra. La conciencia espiritual de la humana condición que viene del ejercicio complejo del pensamiento y que nos permite a la vez criticarnos mutuamente, autocriticarnos y comprendemos entre sí. (p.81).

Por otro lado, la aceptación de la diversidad cultural desde la perspectiva multicultural declina la discusión racial en las concepciones políticas y las llevaba hacia el ámbito cultural, allí la necesidad de buscar explicaciones a mezcla de razas deja de tener sentido ante un ciudadano del mundo. En este sentido, Quintero (2009) afirma que

En los tiempos actuales el hacer visible la cosmovisión amerindia, conocer y valorizar el acervo cultural indígena americano, ha pasado a convertirse en una urgencia, ante la devastación ambiental, la colonización cultural, la violencia colectiva, y el vacío existencial que marca nuestra época. Acervo cultural que se debe insertar en una conciencia planetaria, respetuosa del valor de la pluriculturalidad, la etnodiversidad y la biodiversidad para realizar en el siglo XXI, las aspiraciones de paz y conservación de la vida en el planeta y en el cosmos". (p.123).

Empero, desde la identidad reconocernos como ciudadanos con un pasado histórico el uso de los recursos de la historia, la lengua y la cultura en el proceso de devenir y nos afianza en qué podríamos convertirnos, más de lo que somos. Es menester considerar acá las palabras nuevamente de Quintero (2008) quien afirma que el diálogo intercultural con la riqueza y complejidad del pensamiento Amerindio y con la sensibilidad unida a

él y su posible interrelación con "Iberoamérica" está condicionado a nuestra determinación de superar los condicionamientos epistemológicos, gnoseológicos y psicológicos, construidos en un largo proceso histórico, característico por el etnocentrismo, el racismo, y la discriminación étnica y social. Las culturas originarias pueden potenciar a la ciencia y la tecnología universal aportando un contenido, desde la transdisciplinariedad, donde se reafirme que el dicho conocimiento con las mujeres y hombres que poblamos este planeta. Es el tiempo de la filosofía intercultural y la educación intercultural como marca nuestra que nos conlleve al reconocimiento y la preservación de la cultura que nos pertenece. Es por ello que la transmodernidad como proyecto de reconstrucción y salvaguarda de lo nuestro es urgente en este espacio de investigativo.

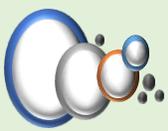
En lo que sigue se termina de cumplir con el objetivo de la investigación, en su parte final el momento propositivo.

Resultados. Interrelación matricial epistémica inherente a los elementos del patrimonio cultural, la identidad y ciudadanía en la sociedad transmoderna

En el recorrido de los elementos epistémicos que conllevaron a la conformación de la tríada: patrimonio cultural-identidad- y ciudadanía. Se amalgaman con su piso transmoderno, desde el ejercicio de la hermenéutica en su parte conclusiva. Es una conjunción que tiene como ejercicio un ciudadano identificado con la ciudad que el habita y hace suyo en un patrimonio cultural profundamente lleno de sus raíces autóctonas. Es el descubrimiento de las características más esenciales encubiertas desde la invasión a este lado del mundo en 1492, proyecto continuado con otra forma de modernidad y la globalización cultural.

Este reconocimiento pasa por la conformación de un ciudadano en la identificación auténtica que le hace ser el ser humano que se permea de sus orígenes y se reconoce en su valor y no en la colonización por el otro; aquel que lo soslayo y lo llevo a depender de lo que él cree que es superior en su valorización y poder hacer. En el asunto de la identidad ya pensada y reconstruida en la tríada en cuestión hay una acepción.

Es menester reconocer de acuerdo con Briceño (2011) que "el problema de identidad se formula como correlato de patrimonio. ¿Cómo



puede una persona aceptar un patrimonio de acuerdo con motivos, aspiraciones y objetivos que le son impuestos por una clase social que desconoce las contradicciones sociales?" (p.5). Es esta realidad por interpelada y ser trastocada.

El patrimonio cultural como mundo complejo e insertado en la triada PC-I-C es heterogéneo y subjetivo, ligado a la incertidumbre histórica al cual el ciudadano hace vida; en lo epistemológico, enfatiza la dimensión global, contextual y multidimensional del conocimiento profundamente transdisciplinar; en lo humano, destaca la alteridad, los sentimientos, la comprensión, la intersubjetividad y el compromiso afectivo con los demás encarna profundamente una antropoética en la relación individuo-sociedad y especie.

Encarna la transcomplejidad ejes epistemológicos en el patrimonio cultural de la transmodernidad que lo hacen ver vivo dialogante, cambiante y profundamente identitario en el ciudadano en el reconocimiento de las diversas manifestaciones de la cultura popular como indígena, regional, popular, urbana; pero también la del hábitat popular; todo esto encarna a las comunidades tradicionales, las lenguas indígenas, las artesanías y artes populares, la indumentaria, los conocimientos, los valores, costumbres y tradiciones y las características de un grupo o cultura.

La sociedad es para el ciudadano, el cual vive también para la sociedad con acciones profundamente antropoéticas; la sociedad y el ciudadano son para la especie, la cual vive para el ciudadano y para la sociedad. De esta manera pensando en la complejidad heredada del piso transparadigmático de la investigación la capacidad que los ciudadanos tengan para enfrentar en forma global y colectiva los nuevos retos los abrirá al pensamiento complejo. Realidad posible desde el principio hologramático de la complejidad el principio hologramático ve las partes en el todo y el todo en las partes. Es decir, el bucle Moriniano: ciudadano – sociedad – especie, esta relación es posible en la tríada PC-I-C haber interacción entre los ciudadanos emerge la sociedad y esta, retro actúa en los ciudadanos con una cultura que les asigna reconocimiento desde el dialogo intercultural.

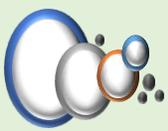
Es pertinente asumir que la relación PC-I-C en la transmodernidad y desde el piso transparadigmático está cobijada en el principio dialógico que une o por lo menos da lazos de hermandad en un mismo escenario, en espacio y

tiempo lógicas ambivalentes, que se excluyen y a la vez se complementan a los saberes soterrados y los científicos de nuestra cultura, lo humano y lo ecológico, lo local y lo global. Piensa en la cultura local, pero también se va a la global; el patrimonio cultural de nuestros aborígenes abrazos en el patrimonio universal: la tierra. Ambos se nutren y dan vida a bucles hermosos de hermandad. Así las mal denominadas culturas minoritarias; pues no calificamos acá las culturas, se engrandecen desde las culturas con mayores grupos de ciudadanos a los que pertenece y recíprocamente.

Se trata de pensar el patrimonio cultural desde la relación PC-I-C en la transmodernidad como piedra angular del desarrollo del país, desde un nuevo ciudadano orgulloso de su cultural, promotor de la salvaguarda de los patrimonios culturales, a través por ejemplo del turismo, de la educación, como elemento dinamizador de la vida. En el turismo se aportarían grandes ventajas en el contexto social, económico y cultural, pero al mismo tiempo, contribuye a la toma de conciencia de la degradación del medio ambiente y la pérdida de la identidad local que ha llevado a la extinción de lenguas y obras culturales no reconocidas como patrimonio.

Desde esta visión parcelada de la gestión del patrimonio cultural se piensan en realidades individualistas, en donde solo hay una forma de ver las cosas; tal como se ha querido hacer con la cultura, objetivándola a una única manera. De ahí que solo se pueda pensar en términos de bueno o malo; verdadero o falso; blanco o negro; opuestos ortodoxos del patrimonio cultural. No se le ha dado la posibilidad de pensar el patrimonio cultural desde su gestión con la multiplicidad, lo multiverso y la pluralidad.

Por otro lado, se han aplicado los viejos paradigmas mecanicistas funcionalistas para gerenciar un patrimonio cultural que en todo caso lo que hace es engrandecer la vieja colonialidad impuesta, en la mayoría de los casos en grandes obras, fortalezas, museos, templos religiosos que en animo de conservarlos, y ese no es el error, es que utilizan con fines anti educativos, en cánones también colonialistas y las muestra de un poderío extranjero abrumante y sometido. Bien pudiera, por ejemplo, nuestro Castillo de San Antonio de la Eminencia, en Cumaná Estado Sucre, desde su gestión de conservación el emitir obras de teatros, paseos informativos, charlas con actividades dentro de éste con informaciones de cómo algunos de



nuestros próceres fueron allí torturados y encarcelados y el dominio de una ciudad con fines “colonizadores” que ante todo fueron saqueos de nuestras potencialidades y el Encubrimiento del Otro, en palabras de Enrique Dussel.

Desde la relación PC-I-C se espera que desde la gestión transcompleja del gestor de patrimonio cultural que éste desarrolle actividades con el patrimonio cultural como: informar, comunicar, crear estrategias, fomentar el aprendizaje, el cambio, adaptación y la transversalidad del patrimonio cultural con todas las áreas del conocimiento. Éste gestor debe saber que las comunidades que conviven con dicho patrimonio cultural tienen el derecho y el conocimiento de éste para apoyar en la gestión, conservación y el cuidado de sus bienes culturales. Así como el rescate de patrimonios culturales en los saberes locales, soterrados olvidados, sin valor desvirtuados de los intereses de los seres humanos.

Se trata de que dicho gestor transcomplejo desde la gestión del patrimonio cultural promueva visiones inacabadas que permitan un empoderamiento y reconocimiento de la particularidad y de la apropiación plena, subjetiva y emancipadora de la cultura, pero no aquella entendida escuetamente; sino la complejizada como sistema de valores, creencias, tradiciones, costumbres y horizontes utópicos; según Moreno (2007).

Hablar de nuestra valiosa herencia histórica, desde luego en este lado del mundo y para poder considerarla en su totalidad se debe pensar en la descolonización que tiene cabida perfectamente en la transmodernidad. Donde los ciudadanos se encauzan a nuestro interés a mirar lo nuestro, el legado de nuestros ancestros desde las costumbres, formas y conocimiento de lo que somos. De tal manera que para el rescate de la herencia histórica se necesita otro tipo de subjetividades de las Dussel (1973) afirma que “la conciencia cultural, (...) el modo de situarse, la actitud de una subjetividad ante su propia evolución, historia, identidad en el tiempo”. (p.28).

El gestor del patrimonio cultural pensada desde la tríada PC-I-C debe ir a una toma de conciencia colectiva del tipo cultural que valla al rescate de la herencia histórica y esto sólo es posible desde la descolonización. Pues ésta va a develar lo nuestro, lo autóctono ya intentar minimizar la colonización de las mentes de la que hoy todavía se padece en Venezuela.

El hecho de mirar desde la complejidad y descolonización a los saberes patrimoniales en la gestión y los gestores encargados de llevarla a cabo es de un especial valor e interés en la vida y rescate de la verdadera identidad descolonizada de los ciudadanos; pues el vivir desde la conciencia y el orgullo de lo que somos cobra preeminencia en el rescate de nuestra cultura en un proceso de globalización en todos los niveles. Seguimos siendo colonias reducidas a intereses de saqueo cuando las mentes siguen colonizadas.

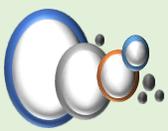
La subjetividad intrínca debe ser considerada en el gestor transcomplejo que promueve un cambio que permea la noción de identidad y la trastoca; es necesario en la construcción discursiva un sujeto que dejando de ser objeto en su descolonización pasa ser sujeto de cambios atinente a su propia historia de creación.

Un gestor transcomplejo para promover el rescate de nuestra valiosa herencia histórica debe ser talante de una educación patrimonial, que no sólo se de en las instituciones educativas, sino en donde se lleve la gerencia, en los sitios del patrimonio cultural, en las comunidades. Debe ser un comunicador por excelencia que promueva saberes del patrimonio descolonizados. Debe estar consciente y promover que no fuimos descubiertos; ni colonizados; sino sometidos, exterminados por millones, destruyendo parte de nuestro patrimonio cultural, la gran diversidad de formas de vida, de pensamiento, de modos de comprensión, de ideas sobre el espacio y el tiempo, de sentidos de la existencia, entre otros, que tenían o siguen teniendo. Destruyeron en gran porción la memoria, la esencia en una aculturización genocida; en muchas partes.

Desde el pensar de la complejidad éste gestor pueda promover el rescate de la herencia histórica, debe atender realidades necesarias alrededor del patrimonio cultural como afirma Morín (2011) cuando dice

Es preciso, a la vez, globalizar y desglobalizar, crecer y decrecer, desarrollar e involucionar, conservar y transformar. La orientación globalización/desglobalización significa que, si hay que multiplicar los procesos culturales de comunicación y de mundialización, si es preciso que se cree una conciencia de Tierra-Patria (p.35)

El gestor transcomplejo para una construcción del conocimiento en la educación patrimonial debe promover la creatividad, complejidad y originalidad propias del mundo cultural; que sea del nuestro; no el de la imaginación



eurocéntrica. Desde la descolonización epistemológica se debe reconocer lo que se reafirma categóricamente, Dussel (1973)

América Latina tiene una historia milenaria, tanto en su fuente prehispánica como en su vertiente hispano-ibérica; tiene una historia centenaria en su originalidad propiamente latinoamericana -desde el siglo XVI-. Ignorar, olvidar o no tomar conciencia de esa evolución es justamente la característica de una conciencia in-culta. La conciencia cultural -diferente a la conciencia intencional- significa, principalmente, el modo de situarse, la actitud de una subjetividad ante su propia evolución, historia, identidad en el tiempo (p.28).

Desde el gestor que promueve estas excelencias se trata de aquel que con la transcomplejidad como sistema complejo el patrimonio cultural se promueva con las características como: abierta, adaptativa, dinámica, impredecible, no-lineal, entre otras bonanzas. Desde la gestión, por ejemplo, del patrimonio natural el gestor debe incidir tanto en las personas, en la organización, en el medio, y la naturaleza, y sembrar una preocupación por el deterioro ambiental.

Debe ser dicho gestor transcomplejo del patrimonio cultural un facilitador de procesos. No debe olvidarse que el gestor es participe de una gestión que es de patrimonio cultural, pero también de su significancia verdadera, de fuerzas contrapuestas que intentan girar la balanza al eurocentrismo, a lo otro, a la transculturización, al irrespeto de la diversidad cultural y de la imposición que lo ajeno siempre es mejor que lo nuestro. De allí que la memoria histórica debe estar siempre presente. Por último, reconocer que la gestión transcompleja navega en la incertidumbre en lo incierto en políticas culturales muchas veces sesgadas debe estar en la conciencia del gestor, agente conocedor y doliente ante todo del patrimonio cultural.

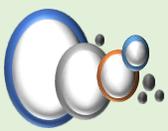
En toda esta gestión es menester el dialogo intercultural que debe partir de la clara conciencia de la asimetría cultural existente en la planificación de la de proyectos transmodernos más allá del capitalismo y la modernidad; que traigan como consecuencia el aflorar de las culturas olvidadas o exteriorizadas desde la invasión europea.

En especial en Venezuela, en el preámbulo de la Constitución se examina nuestra condición de país multiétnico, pluricultural y plurilingüe. El Artículo 100 establece que "las culturas populares constitutivas de la venezolanidad gozan de atención especial reconociéndose y respetándose la interculturalidad bajo el principio de igualdad de las culturas". Aun así y hoy en día la educación intercultural y la presencia indígena es de un cuidadoso estudio por la problemática que sigue subsistiendo.

Quintero (2009), autora de antecedentes ya mencionado de esta indagación, afirma

La presencia indígena corresponde a un espacio simbólico muy particular, que debe ser entendido y revalorizado. Este es el siguiente: en la población criolla mayoritaria de manera latente o manifiesta, las culturas aborígenes ocupan el lugar simbólico de una de las ramas de los ancestros. En todos los pueblos del mundo en mayor o menor grado, los antepasados ocupan un lugar simbólico importante, porque representan los orígenes. Como tales poseen una importancia psíquica y cultural muy valiosa, pues la pregunta por los orígenes fluye naturalmente de la capacidad humana de percibir el transcurrir del tiempo y su manifestación en el fluir de la vida. La respuesta que se le dé a la pregunta por los orígenes tiene que ver nada más y nada menos que con la interpretación, valoración y explicación de la existencia presente" (p.472)

En lo que sigue se visionan resultados mediante un gráfico; para luego comenzar la parte final de la indagación en el momento propositivo de la investigación hermenéutica.



INTERRELACIÓN MATRICIAL EPISTÉMICA INHERENTE A LOS ELEMENTOS DEL PATRIMONIO CULTURAL, LA IDENTIDAD Y CIUDADANÍA EN LA SOCIEDAD TRANSMODERNA

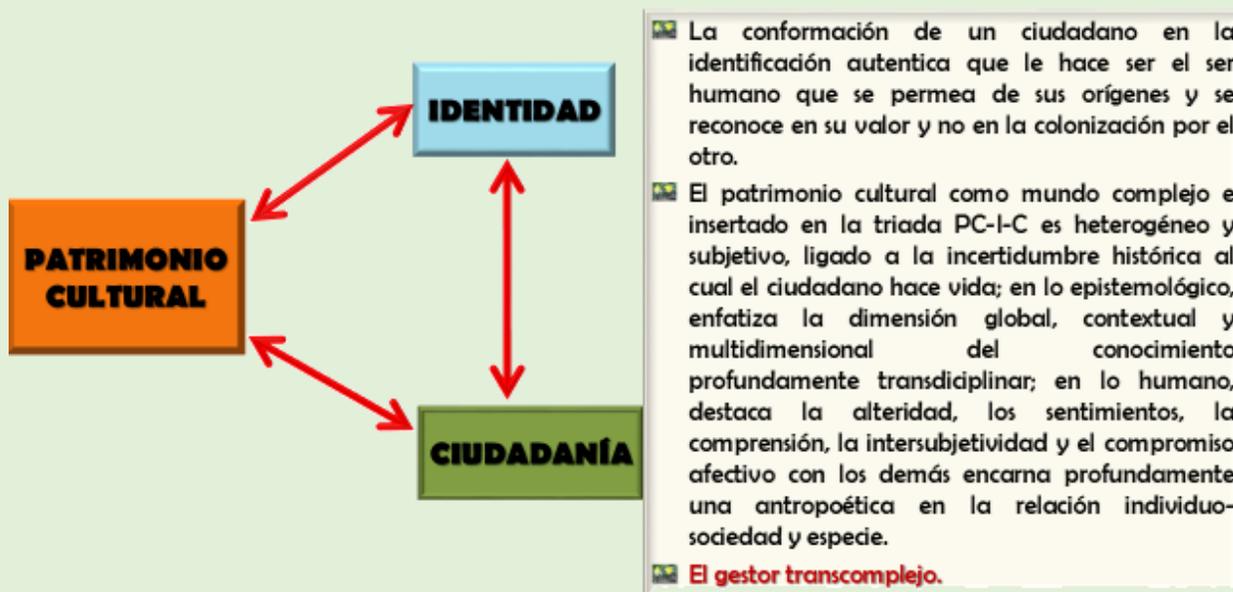


Figura 1. Realizada para la investigación 2018

Conclusiones o reflexiones finales

La autora recorrió los elementos epistémicos que conllevaron a la conformación de la tríada: patrimonio cultural-identidad- y ciudadanía. Es una conjunción que tiene como ejercicio un ciudadano identificado con la ciudad que el habita y hace suyo en un patrimonio cultural profundamente lleno de sus raíces autóctonas. Es el descubrimiento de las características más esenciales encubiertas desde la invasión a este lado del mundo en 1492, proyecto continuado con otra forma de modernidad y la globalización cultural.

Este reconocimiento pasa por la conformación de un ciudadano en la identificación auténtica que le hace ser el ser humano que se permea de sus orígenes y se reconoce en su valor y no en la colonización por el otro; aquel que lo soslaya y lo llevo a depender de lo que él cree que es superior en su valorización y poder hacer. En el asunto de la identidad ya pensada y reconstruida en la tríada en cuestión hay una acepción.

Es menester reconocer de acuerdo con Briceño (2011) que "el problema de identidad se formula como correlato de patrimonio. ¿Cómo puede una persona aceptar un patrimonio de acuerdo con motivos, aspiraciones y objetivos que le son impuestos por una clase social que desconoce

las contradicciones sociales?" (p.5). Es esta realidad por interpelada y ser trastocada.

El patrimonio cultural como mundo complejo e insertado en la triada PC-I-C es heterogéneo y subjetivo, ligado a la incertidumbre histórica al cual el ciudadano hace vida; en lo epistemológico, enfatiza la dimensión global, contextual y multidimensional del conocimiento profundamente transdisciplinar; en lo humano, destaca la alteridad, los sentimientos, la comprensión, la intersubjetividad y el compromiso afectivo con los demás encarna profundamente una antropoética en la relación individuo-sociedad y especie.

Encarna la transcomplejidad ejes epistemológicos en el patrimonio cultural de la transmmodernidad que lo hacen ver vivo dialogante, cambiante y profundamente identitario en el ciudadano en el reconocimiento de las diversas manifestaciones de la cultura popular como indígena, regional, popular, urbana; pero también la del hábitat popular; todo esto encarna a las comunidades tradicionales, las lenguas indígenas, las artesanías y artes populares, la indumentaria, los conocimientos, los valores, costumbres y tradiciones y las características de un grupo o cultura.

La sociedad es para el ciudadano, el cual vive también para la sociedad con acciones profundamente antropoéticas; la sociedad y el ciudadano son para la especie, la cual vive para el

ciudadano y para la sociedad. De esta manera pensando en la complejidad heredada del piso transparadigmático de la investigación la capacidad que los ciudadanos tengan para enfrentar en forma global y colectiva los nuevos retos los abrirá al pensamiento complejo. Realidad posible desde el principio hologramático de la complejidad El principio hologramático ve las partes en el todo y el todo en las partes. Es decir, el bucle Moriniano: ciudadano – sociedad – especie, esta relación es posible en la tríada PC-I-C haber interacción entre los ciudadanos emerge la sociedad y esta, retro actúa en los ciudadanos con una cultura que les asigna reconocimiento desde el dialogo intercultural.

Es pertinente asumir que la relación PC-I-C en la transmodernidad y desde el piso transparadigmático está cobijada en el principio dialógico que une o por lo menos da lazos de hermandad en un mismo escenario, en espacio y tiempo lógicas ambivalentes, que se excluyen y a la vez se complementan a los saberes soterrados y los científicos de nuestra cultura, lo humano y lo ecológico, lo local y lo global. Piensa en la cultura local, pero también se va a la global; el patrimonio cultural de nuestros aborígenes abrazos en el patrimonio universal: la tierra. Ambos se nutren y dan vida a bucles hermosos de hermandad. Así las mal denominadas culturas minoritarias; pues no calificamos acá las culturas, se engrandecen desde las culturas con mayores grupos de ciudadanos a los que pertenece y recíprocamente.

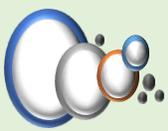
Se trata de pensar el patrimonio cultural desde la relación PC-I-C en la transmodernidad como piedra angular del desarrollo del país, desde un nuevo ciudadano orgulloso de su cultural, promotor de la salvaguarda de los patrimonios culturales, a través por ejemplo del turismo, de la educación, como elementos dinamizadores de la vida. En el turismo se aportarían grandes ventajas en el contexto social, económico y cultural, pero al mismo tiempo, contribuye a la toma de conciencia de la degradación del medio ambiente y la pérdida de la identidad local que ha llevado a la extinción de lenguas y obras culturales no reconocidas como patrimonio.

Desde esta visión parcelada de la gestión del patrimonio cultural se piensan en realidades individualistas, en donde solo hay una forma de ver las cosas; tal como se ha querido hacer con la cultura, objetivándola a una única manera. De ahí que solo se pueda pensar en términos de bueno o

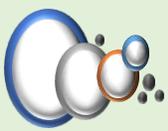
malo; verdadero o falso; blanco o negro; opuestos ortodoxos del patrimonio cultural. No se le ha dado la posibilidad de pensar el patrimonio cultural desde su gestión con la multiplicidad, lo multiverso y la pluralidad.

Referencias

- Acosta, J. (2011). Interdisciplinariedad y transdisciplinariedad: perspectivas para la concepción de la universidad por venir. *Alteridad*, 11(2), pp. 148-156.
- Balza, A. (2010). *Complejidad, Transdisciplinariedad y Transcomplejidad. Los Caminos de la Nueva Ciencia*. Caracas Editorial Apuntes.
- Bolívar, E. (2010). *Modernidad y Blanquitud*. México: Ediciones Era.
- Briceño, G. (2011). Caracterización del discurso de simón rodríguez y su incidencia en la conceptualización del patrimonio cultural. Tesis para optar al título de Doctor en Patrimonio. ULAC: Caracas.
- Constitución República Bolivariana de Venezuela (2002). Gaceta oficial extraordinaria N° 5.453. Caracas: Game vial.
- De Sousa, B. (2010a). *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. Montevideo: Ediciones Trilce.
- De Sousa, B. (2010b). *De las dualidades a las ecologías*. Red Boliviana de Mujeres Transformando la Economía REMTE. La Paz: Bolivia.
- Dussel, E. (1973). *América Latina Dependencia y Liberación*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Dussel, E. (1992). *La ética de la liberación: ante el desafío de Opel, Taylor y Vatio con respuesta crítica inédita de K.-O. Opel*. México: Universidad Autónoma del Estado de México.
- Guattari, F. (1996). *Las tres ecologías*. España: Pre-Textos.
- Moreno, M. (2007). *Complejidad y Educación Patrimonial*. Universidad de la Ciénaga del Estado de Michoacán de Ocampo. Instituto Michoacano de las Ciencias de la Educación. México.
- Morín, E. (1974). *El paradigma perdido: el paraíso olvidado. Ensayo de bioantropología*. Kairós, Barcelona.
- Morín, E. (2000). *Los Siete Saberes Necesarios a la Educación del Futuro*. Caracas: Ediciones IESALC/UNESCO.



- Morín, E. (2011). *La vía para el futuro de la humanidad*. Barcelona: Ediciones Paidós.
- Pupo, R. (2013). Ecosofía, cultura, transdisciplinariedad. *Revista Big Bag Faustiniiano*, 2(4), 1-7.
- Quijano, A. (2000). Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. En libro: *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas Latinoamericanas*. Edgardo Lander (comp.) CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, Buenos Aires: Argentina.
- Quijano, A. (2013). El Trabajo. *Argumentos Estudios Críticos de la Sociedad*, 26(72), 145-163.
- Quijano, A. (2014). Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. En Assis Climaco, D. (Ed.) *Cuestiones y Horizontes. Antología esencial de la Dependencia Histórico-Estructural a la Colonialidad/Descolonialidad del Poder* (pp. 777-832). Caba: CLACSO.
- Quintero, M. (2008). *Descolonización, Educación Intercultural y Cultura De Paz; volúmenes I y II. Memoria para optar al grado de Doctora en Ciencias Humanas*, Universidad del Zulia, Maracaibo, Venezuela.
- Quintero, M. (2009). Una contribución para el diálogo intercultural: algunas interpretaciones en torno a la cosmovisión amerindia. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 14 (45) ,117-125.
- Rodríguez, M. (2015a): "El síndrome de la globalización cultural: omnipresente, ambivalente, incierto e incognoscible. ¿Cómo afecta el patrimonio cultural?" *Revista Visión Educativa IUNAES*, 9 (20), 72-85.
- Rodríguez, M. (2015b): "La diversidad cultural: una riqueza vital para el patrimonio cultural, en la utopía de ser conservada y valorada". *Praxis Educativa ReDIE. Revista Electrónica de la Red Durango de Investigadores Educativos*, A. C. 13, 87-87.
- Rodríguez, M. (2017a). La transcomplejidad como transparadigma en las concepciones del patrimonio cultural del Abya Yala. *Revista Visión Educativa IUNAES*, 11, 108-119.
- Rodríguez, M. (2017b). *Fundamentos epistemológicos de la relación patrimonio cultural, identidad y ciudadanía: hacia una educación patrimonial transcompleja en la ciudad*. Tesis de Grado de Doctoral en Patrimonio Cultural. Aprobada con Mención



CRUZAR FRONTERAS, REAPRENDER EN EL TRAYECTO...EXPERIENCIAS ACADÉMICAS DE LOS ESTUDIANTES QUE PARTICIPAN EN UNA MOVILIDAD ESTUDIANTIL A NIVEL INTERNACIONAL

Amada de los Ángeles Santiago Ruiz

ama538@hotmail.com

Pedro Ramón Santiago

pramon54@hotmail.com

Silvia Patricia Aquino Zúñiga

saquinozuniga@gmail.com

José Félix García Rodríguez

jfgr55@hotmail.com

Resumen

Objetivo: Identificar las experiencias académicas que los estudiantes tienen al participar en el programa de movilidad estudiantil internacional.

Método: Cualitativo, con enfoque fenomenológico. La categoría de análisis estudiada fue la Categoría Académica. Los sujetos de estudio lo integran catorce estudiantes de una universidad pública del sureste mexicano. Los datos se recolectaron a través de una entrevista a profundidad. **Resultados:** A través de una codificación axial de las entrevistas se agruparon los resultados en cuarenta y cuatro códigos y se formaron cuatro familias: Experiencias en las estrategias didácticas usadas por los profesores, experiencias en la forma de calificar del docente, experiencias en la aplicación de los exámenes, experiencias en las dinámicas de la vida académica de la institución receptora.

Conclusiones: Se aprecia que la movilidad estudiantil internacional permite a los estudiantes enfrentar nuevos procesos académicos que los ayudan a fortalecer su desarrollo profesional

Palabras clave: Internacionalización, Educación Superior, Movilidad estudiantil, Experiencia Académica, Percepciones.

Abstract

Objective: To identify the academic experiences that students have when they participate in the international student mobility program. **Method:** Qualitative, with phenomenological approach. The category of analysis studied was the Academic Category. The study subjects are made up of fourteen students from a public university in southeastern Mexico. The data was collected through an in-depth interview. **Results:** Through the content analysis of the interviews, the results were grouped into forty-four

open codes and four families were formed: Experiences in the didactic strategies used by the teachers, experiences in the way of qualifying the teacher, experiences in the application of the exams, experiences in the dynamics of the academic life of the receiving institution. **Conclusions:** It is appreciated that international student mobility allows students to face new academic processes that help them strengthen their professional development

Keywords: Internationalization, Higher Education, Student Mobility, Academic Experience, Perceptions.

Introducción

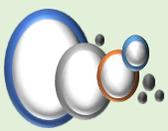
La movilidad estudiantil es una estrategia de internacionalización de la educación superior para mejorar la calidad educativa y el desarrollo académico de la institución en vinculación con una institución diferente (Ramírez y Montañez; 2014); con la finalidad de fortalecer la formación del estudiante.

La internacionalización de la educación superior permite a los estudiantes la experiencia de participar en otros campos de acción, reconocer nuevas culturas y otros desempeños académicos, así como la práctica de un segundo idioma (Ramírez y Montañez; 2014).

La Organización para las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2011) ha clasificado a los estudiantes internacionales (denominándolos también como estudiantes móviles) como aquellos que han cruzado un límite territorial, matriculándose fuera de su país de origen, con el objetivo de acrecentar sus conocimientos académicos.

Desde la perspectiva de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE, 2017):

“Estudiar en el extranjero es una oportunidad de acceder a una educación de calidad, de adquirir competencias que quizá no se pueden enseñar en el país de origen y de acercarse a mercados de



trabajo locales que ofrecen mayores retornos de la educación. Los estudios en el extranjero también se consideran una forma de mejorar la empleabilidad en unos mercados laborales cada vez más globalizados. Entre otras motivaciones se incluye el deseo de ampliar el conocimiento de otras sociedades y de mejorar las competencias lingüísticas, especialmente en lengua inglesa" (p. 297).

La Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES, 2012) promueve la internacionalización de la educación tomando en cuenta entre otras dimensiones la movilidad estudiantil, la cooperación académica y científica, así como la internacionalización del currículo.

En suma, la nueva forma de concebir a la Educación Superior retoma la internacionalización y la migración de estudiantes como un eje fundamental para la configuración de los procesos educativos; bajo la premisa que, al cruzar las fronteras geográficas del saber, los estudiantes se sumergen en un proceso de reaprendizaje a través de su experiencia.

Así, el presente artículo tiene la finalidad de analizar las experiencias que tienen los estudiantes que realizan movilidad internacional; lo que permitirá identificar las vicisitudes que enfrentan y rescatar las vivencias y el aporte de la movilidad al proceso académico.

Panorama de la Movilidad Estudiantil Internacional

Ante el desafío que representa el fenómeno de la globalización, la internacionalización de la educación superior representa una estrategia indiscutible que las naciones instituyen como respuesta a este panorama (Villalon, 2017). Los estudios sobre la globalización de la educación superior se han enfocado en los aspectos económicos, el impacto político, y las percepciones de estudiantes, principalmente de posgrado que participaron en movilidad internacional.

Trejo (2007) estudió a través de una investigación cualitativa el proceso de crisis, cambio y transición que padecieron estudiantes becarios mexicanos que migraron a Europa (y europeos que migraron a México) para estudiar un posgrado. Los hallazgos reflejan datos sobre la percepción, las actitudes, los valores, las creencias y el cambio cultural de los becarios.

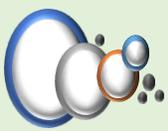
Hernández (2008) analizó las experiencias de los estudiantes angloamericanos que migraron por estudios a universidades mexicanas. Sus hallazgos reflejaron categorías referentes al impacto académico, profesional, cultural y lingüístico; del cual menciona que a través de la movilidad se obtienen competencias positivas como el desarrollo de la sensibilidad intercultural que impacta en la identidad del estudiante, el desarrollo de la competencia lingüística a través del aprendizaje, o fortalecimiento de otro idioma, y en general, el desarrollo de habilidades y competencias cognitivas e intelectuales.

Bhandari y Blumenthal (2011) abordan los componentes políticos y socioeconómicos que influyen en el flujo de estudiantes de Estados Unidos, China, India, Alemania, Reino Unido, Australia, América Latina y Naciones Africanas. Estos autores expresan que China se convirtió en un país de origen líder para la movilidad de estudiantes y que Sudáfrica se encuentra entre las diez naciones receptoras. Dentro de los hallazgos encontrados, se afirma que en los Estados Unidos los estudiantes tienen un impacto creciente en el desarrollo, pues son una fuente de ingresos importante para las instituciones académicas. En general, se menciona que la nueva multidireccionalidad del estudiante obliga a una nueva interpretación de la acepción "fuga de cerebros"; que hoy se cambió por "cerebro circulante" o "intercambio cerebral" y enfatizan en la importancia de medir con precisión el número creciente de estudiantes que se mueven, así como la importancia del segundo idioma en la movilidad de los estudiantes.

Los trabajos de Furukawa, Shirakawa y Okuwada (2012), se enfocan al efecto de la movilidad internacional entre estudiantes de posgrado en las áreas de ciencias e ingeniería y el impacto en las publicaciones de investigación; de acuerdo con los autores, se observa que las universidades estadounidenses son las mejores instituciones para realizar este tipo de movilidad, lo que se ve reflejado en los rankings de mundiales.

García, J (2013) enfatiza en que la movilidad estudiantil especialmente la internacional, es un reto complicado ya que implica la gestión de recursos financieros y humanos, el establecimiento de políticas concretas y la colaboración entre las instituciones que conlleva al compromiso de autoridades, docentes y administrativos a largo plazo.

En el contexto nacional, Romero, López Almaraz y Dzul (2013), analizaron las experiencias de



los alumnos que cursan una movilidad estudiantil en la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo UAEH, para poder recoger las vivencias, sentimientos y emociones de los sujetos. Los hallazgos reflejaron que la mayoría de los estudiantes que experimentan una movilidad estudiantil, se vieron impactados en su desarrollo profesional, en la motivación que le provoca el contacto multicultural, la integración y adaptación del lugar receptor.

Como se puede percibir, desde cualquier ángulo es posible dimensionar las ventajas que ofrece, a un estudiante universitarios, realizar una movilidad estudiantil internacional, de allí el interés por el presente estudio.

Método

El estudio se realizó bajo el paradigma cualitativo, con un tipo de investigación fenomenológica, que se centra en el estudio de las vivencias y trata de captar la esencia de la experiencia humana (Martínez, 2015). Se interpretaron los significados de catorce estudiantes de licenciatura, que participaron en el programa institucional de movilidad estudiantil de nivel internacional (2016-2017) en una universidad pública del sureste mexicano.

La técnica de recolección de datos fue una entrevista a profundidad la cual fue validada a través del juicio de cinco expertos. Las entrevistas fueron audio grabadas, con una duración aproximada de una hora. Para cumplir con el criterio de Validez Interna, se consideró la revisión de las entrevistas con los informantes para cotejar sus afirmaciones, dos estudiantes participaron en este ejercicio.

La selección de los estudiantes se realizó a través de un muestreo intencional de sujetos

voluntarios, el criterio de inclusión exclusión fueron los sujetos que participaron en movilidad estudiantil internacional en el periodo 2016-2017.

Cabe señalar que el tamaño de la muestra se definió considerando la saturación de datos. A todos los participantes se les proporcionó la carta de consentimiento informado garantizando la confidencialidad de la información e identidad.

El procesamiento de la información se realizó en dos momentos, primero se agrupó la información descriptiva referente a los datos socioeducativos. Álvarez-Gayou (2004) menciona que una codificación axial, se manifiesta cuando se categorizan las fracciones a través de familias que posteriormente se proceden a relacionarlas unas con otras buscando explicaciones en esas dinámicas.

Esta dinámica, fue elaborada en un segundo momento, ya que se agruparon las respuestas con similitudes que los estudiantes mencionaron con mayor importancia y ello dio paso a la conformación de un total de cuarenta y cuatro codificaciones axiales, el resultado fue el hallazgo de una categoría denominada Experiencia Académica, de la cual surgieron cuatro familias, que representan las respuestas más densas de esa experiencia: Experiencias en las estrategias didácticas usadas por los profesores, experiencias en la forma de calificar del docente, experiencias en la aplicación de los exámenes, experiencias en las dinámicas de la vida académica de la institución receptora.

Resultados

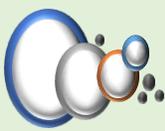
A manera de contextualización en la siguiente Tabla (1) se presentan las características socioeducativas de los informantes clave del estudio.

Tabla 1

Datos descriptivos de los estudiantes que realizaron movilidad internacional.

No.	País	Género	Edad	Programa	Semestre	Avance curricular	Institución Receptora
1	España	M	23	Lic. En Ciencias de la Educación	8vo.	80%	Universidad de Salamanca
2	España	H	22	Lic. En Telemática	8vo	84%	Universidad de Salamanca
3	España	M	25	Lic. en Comunicación	7mo.	84%	Universidad de Salamanca
4	España	H	28	Lic. En Mercadotecnia	8vo	83%	Universidad de Salamanca
5	España	M	24	Lic. En Medicina Veterinaria y Zootecnista	9no	92.5%	Universidad de Extremadura

Continúa...



Continuación.

No.	País	Género	Edad	Programa	Semestre	Avance curricular	Institución Receptora
6	España	H	2	Lic. En Administración	7mo.	81%	Universidad de Valladolid
7	Argentina	M	21	Lic. En Ciencias de la Educación	7mo.	75%	Universidad Nacional de Litoral
8	Argentina	H	40	Lic. En Medicina Veterinaria	8vo.	87%	Universidad Nacional de Litoral
9	Argentina	M	23	Médico Cirujano	7mo.	70%	Universidad Nacional del Nordeste de Argentina
10	Colombia	M	22	Lic. en Enfermería	8vo.	81%	Universidad Cooperativa de Colombia
11	Colombia	H	24	Lic. en Arquitectura	8vo.	82%	Universidad Javeriana de Bogotá
12	Italia	H	24	Contaduría pública	9no.	80%	Universidad de PISA
13	Canadá	H	24	Lic. en Idiomas	8vo.	81%	Brock University Canadá
14	Corea del Sur	H	23	Lic. En Economía	7mo.	75%	Universidad extranjera de Estudios Coreanos (Hankuk)

Fuente: Elaboración propia

Características socioeducativas de los informantes

En lo referente a género, ocho estudiantes son hombres y seis son mujeres; la edad de estos estudiantes oscila entre 22 a 28 años, solo un estudiante tenía 40 años al momento de la investigación, estos datos reflejan una media de 24 años. Siete estudiantes cursaban el 8vo semestre, cinco el séptimo semestre y dos el noveno semestre. En lo que se refiere al porcentaje de avance curricular de los estudiantes, este oscila entre el 70% al 92.5%.

En referencia a la migración internacional hacia la unidad receptora, cuatro estudiantes lo hicieron a la Universidad de Salamanca, uno a la Universidad de Valladolid y uno más a la Universidad de Extremadura, en total son seis los estudiantes que viajaron a España. Así mismo, un estudiante migro a la Universidad de Pisa en Italia. En general, de acuerdo con esta investigación, siete estudiantes migraron a Europa.

Por otro lado, se registraron seis migraciones al continente americano, dos estudiantes fueron a la Universidad Nacional de Litoral y uno más a la Universidad Nacional del Nordeste, ambos casos en Argentina. Así mismo, un estudiante migró a la Universidad Cooperativa y uno a la Universidad Javeriana de Bogotá, en Colombia. Y finalmente un estudiante migró a Brock University, en Canadá. En un caso aparte, hacia el medio oriente, se registró a un estudiante que migró un año a la Universidad extranjera de Estudios Coreanos (Hankuk) en Corea del Sur.

Cruzar fronteras, reaprender en el trayecto...

Al cruzar las fronteras geográficas a través de una movilidad estudiantil internacional, se cruzan también las líneas de los espacios y entornos áulicos inmediatos, que facilitan al estudiante deconstruir sus aprendizajes. Al encontrarse en otro ambiente diferente le permite en el trayecto valorar, reaprender y aprehender nuevos conocimientos. Desde esta premisa, en el presente estudio se encontraron cuatro familias derivadas de la Experiencia académica, las cuales se abordan en las siguientes líneas.

a) Experiencias en las estrategias didácticas usadas por los profesores.

Álvarez, Alzamora, Delgado, Garayo, Moreno, Moretta, y Negrotto (2008) denominan a las estrategias didácticas como los instrumentos diseñados por los docentes para el aprendizaje de los alumnos, en esta cualidad los estudiantes relatan sus experiencias en base a las tareas, los proyectos, los trabajos en equipos, etc. Todos aquellos elementos brindados por los docentes que le permitían fortalecer sus estudios. Al respecto, los estudiantes relataron lo siguiente:

...” en las asignaturas los profesores intentaron guiar las materias a las Ciencias de la Educación, veíamos diversas posturas y cada clase aprendíamos cosas completamente diferentes y pudimos hacer un análisis comparativo entre Argentina y México, conforme fue pasando el tiempo, yo pude distinguir, yo no tenía conocimientos de Derecho Constitucional

Argentino y la pude relacionar a la otra clase que llevé de Derechos Humanos". P11

...*"allá son más prácticos, aquí son muy teóricos; allá el profesor da una serie de problemas a resolver y después se buscaban las teorías, el profesor sólo nos daba la bibliografía a consultar y dependía de cada quien revisarla. En el salón sólo resolvíamos problemas. También preguntaba a diario cuestiones de la economía internacional, el precio del euro, del dólar y nos hablaba de problemas que se abordaban en ese momento, como por ejemplo la crisis de la Volkswagen". P6*

b) Experiencias en la forma de calificar del docente.

González, M. (2000) menciona que la calificación es la medición cuantitativa de un logro, aunque casi siempre no proyecta todo el desempeño del estudiante, pues hay cosas que no están expresadas en ella como la forma de calificar del docente, la manera en que éste percibe la evaluación de los aprendizajes. En los relatos los estudiantes señalan las diversas formas de calificar en relación con la unidad emisora:

... *"la diferencia de una universidad y otra, en cuanto a la forma de calificar, es muy amplia, cuando llego allá me doy cuenta qué, seis es una buena calificación para aprobar mi asignatura, a diferencia de aquí (unidad emisora) que prácticamente es pasar de panzazo, yo me considero una buena estudiante, que saca buenas notas y no me preocupé al llegar a la movilidad, sin embargo, los compañeros me decían: -un ocho aquí cuesta mucho- y así fue, me costó pasar" P6*

...*"Se califica 50% teoría y 50% práctica, y depende el profesor, se tiene exámenes de 3 o 4 horas, normalmente dan media hora, el examen teórico eran aproximadamente 1min por pregunta, nos daba 10 min de descanso y de ahí el examen práctico con lo que quedara de tiempo". P13*

En cuanto a las asignaturas cursadas por los estudiantes en su movilidad, de acuerdo con reglamento, sólo pueden cursar como mínimo dos y máximo cuatro materias a nivel internacional. De los catorce estudiantes se identifica que el número de materias cursadas oscila entre dos o tres, sin embargo, nueve de ellos eligieron dos asignaturas, aunque un estudiante se manifestó haber estudiado cinco materias, tomando en cuenta que estuvo un año de movilidad. A la vez la toma de decisión de cursar otras asignaturas está relacionada a los costos

de cada crédito por materia y los recursos económicos que los estudiantes tienen.

...*"Los créditos son muy caros, pagué 1100 pesos por créditos en cada materia, por ello sólo llevé dos materias y la más baja tenía tres créditos así que por esa pagué 3300 pesos, por la otra fueron 4 400 pesos" P8*

...*"yo terminé pagando 15 mil sólo por créditos en la universidad, cursé dos materias de 5 créditos cada con una, con un costo de 1500 por cada crédito" P4*

c) Experiencias en la aplicación de los exámenes.

El examen se refiere al instrumento o prueba escrita para evaluar los conocimientos acerca de la asignatura, destacando la dinámica en el conteo de los aciertos del examen escrito y la complicación para contestarlo. En este aspecto los estudiantes mencionaron que:

... *"Recuerdo que un examen fue de 50 preguntas, de las cuales por cada dos respuestas malas te eliminaban una respuesta buena, y si alguna pregunta queda sin responder no te las toman en cuenta y no te perjudica al sumar la puntuación del examen; ese sistema es raro en la Universidad de Salamanca yo lo desconocía, por eso reprobé y me fui a una segunda vuelta en los exámenes aplicando la técnica de no contestar las preguntas que no supiera" P2*

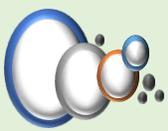
... *"En un examen tuvimos que hacer un ensayo, nos dieron 50 minutos para hacerlo y yo no estaba acostumbrada a eso, por supuesto no lo terminé" P5*

... *"los exámenes, son muy complicados, de 4 a 5 páginas con opciones múltiples, es mucho contenido en un solo examen" P1*

De las asignaturas cursadas por los estudiantes la calificación más alta fue de 10.0 reflejado en cinco asignaturas y la más baja fue en tres materias con una calificación de 6.0, en promedio general la calificación es 8.2 reflejando que la mayoría de los estudiantes aprobó las asignaturas.

... *"Un 7 era un 10 para mí, porque eran cuatro horas de coreano todos los días, veinte horas a la semana por tres meses y medio... si estuvo muy pesado, pero lo logré, valió la pena". P9*

...*"la manera de calificar de los profesores es muy complicada, muy diferente. Me fui con promedio de 9.5 y desafortunadamente regresé con un seis, difícil, manejan con centésimas sus números*



y eso me pegó mucho y bajé drásticamente la calificación P7

Tomando como base los relatos de los estudiantes, una calificación de seis representa una calificación reprobatoria en las universidades receptoras y un problema para ellos en su universidad emisora, derivado al convenio de beca firmado antes de migrar, que declara que los estudiantes tienen que regresar a la institución un porcentaje de la beca por cada asignatura reprobada, es decir, si el estudiante recibió una beca por 60 000 mil pesos y cursó dos asignaturas de las cuales reprobó una, tendrá que regresar 30 000 mil pesos a su unidad emisora.

d) Experiencia en las dinámicas de la vida académica de la institución receptora.

Esta codificación se refiere a los elementos que fluyen en la cotidianidad de la vida académica dentro del campus receptor y que le causan asombro conocerlas, a decir de los estudiantes.

... *"en tiempos de exámenes no cierran ninguna biblioteca, el estudiante puede ir a quedarse allí hasta media noche practicando sobre la materia"* P4

... *"En los trabajos de equipo solo nos agrupamos los mexicanos o los estudiantes internacionales, los nativos trabajaban juntos y aparte"* P1

... *"Había 100 alumnos aproximadamente, la clase era en auditorio, el maestro tenía su micrófono para que todos escucharan, a los profesores se les dice Don o Doña y hasta a nosotros nos decían así"* n

Conclusiones

De acuerdo con los resultados de la presente investigación se encontró que la edad que estos estudiantes eligieron para experimentar una movilidad presenta una media de 24 años, cursando entre el 7mo y el 9no semestre justo al haber rebasado el 70% de los créditos. Por otro lado, España es el país más solicitado para experimentar una movilidad estudiantil, el lenguaje del español es un factor importante en esta decisión. Aunque hay migraciones a Italia, Canadá y Corea del Sur que merecen ser mencionadas por el aprendizaje del idioma que en cada uno de estos países es requisito indispensable para migrar, esto se convierte en un reto para los estudiantes. La búsqueda de la universidad receptora está relacionada con los

costos del lugar, los trámites que se piden y de los requisitos en general, sin olvidar la homologación de las asignaturas. En cuanto al número de materias cursadas a nivel internacional, nueve de los catorce estudiantes cursaron dos asignaturas, el motivo más representativo es el costo de los créditos de éstas. La elección de las asignaturas se relaciona con la homologación que se hace con las materias del programa de la unidad receptora, a su vez, si el estudiante decide migrar con avance curricular avanzado entre 80% y 90% tendrá menos oportunidad en las asignaturas por homologar, pues se coteja lo propio para cada programa y entre menos materias menos oportunidad de que se aperture en la unidad receptora. En promedio los estudiantes reflejan una calificación de 8.2, lo cual se infiere que la mayoría de los informantes a pesar de las vicisitudes que pudieran presentar procuraron esforzarse en sus estudios. Por último, se observó que, de los catorce estudiantes, sólo tres presentan una asignatura reprobada, y cada uno estuvo consiente del retorno monetario que tendrían que hacer a su unidad emisoras de acuerdo con el convenio firmado antes de migrar.

A cerca de la experiencia académica en los estudiantes, se infiere que, las estrategias didácticas usadas por los docentes parten desde problemas y ejercicios, los trabajos en equipos, exámenes complejos hasta el estudio de casos que les permite tener un contexto más amplio del mundo. Asimismo, sacar un seis representa un logro académico, a diferencia de la unidad emisora en donde un seis representa baja calificación. Por otra parte, el método para calificar los exámenes se torna complejo y al cual se tienen que adaptar, los exámenes son extensos complicados y con mucho contenido. También, la cultura de estudiar en bibliotecas es muy frecuente sobre todo en épocas de exámenes, las actividades por equipos solo se presentan entre compañeros paisanos o extranjeros de otros países, nunca con los estudiantes nativos. Por último, las clases se presentan en auditorios con un número de alumnos extenso, lo cual representa una dinámica a la no estaban acostumbrados.

De acuerdo con Corti, Oliva y de la Cruz (2015), la internacionalización de la educación superior suele abarcar diversas estrategias como la movilidad de estudiantes, la creación de redes institucionales, pero también la transmisión de conocimientos entre países.

Por lo tanto, cuando un estudiante migra, por un lapso de tiempo a un territorio extranjero con el

objetivo de acrecentar y fortalecer sus formación, se involucra con elementos que hasta ese momento desconocía y que le resultan complicados, sin embargo, sabe que le brindarán experiencias que generarán en él un proceso de adaptación para su sobrevivencia y el logro de sus objetivos académicos. No obstante, ese logro trae detrás esfuerzo y dedicación ante una cultura académica a la que no estaba acostumbrado.

Desde esa perspectiva la OCDE menciona, que a largo plazo es probable que los estudiantes de movilidad internacional tengan un alto nivel educativo que les permita integrarse en los mercados laborales nacionales y, de ese modo, contribuyan a la creación de conocimientos, la innovación y el mejoramiento económico (OCDE, 2017), en ese sentido toda experiencia satisfactoria o insatisfactoria que se produzca en la movilidad estudiantil internacional impacta fuertemente en la formación académica y el desarrollo de la profesión del estudiante.

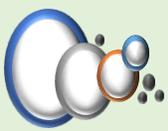
Los resultados de esta investigación quedan a disposición de la ANUIES y la SEP a fin de continuar impulsando esta política educativa que aporta cuanti y cualitativamente a la formación de los futuros profesionales y ciudadanos del mundo.

Referencias

- Alvárez-Gayou, J. (2004) *Cómo hacer investigación cualitativa*. Fundamento y metodología. Paidós. México.
- Álvarez, M; Alzamora, S; Delgado, V; Garayo, P; Moreno, V; Moretta, R; y Negrotto, A. (2008) *Prácticas docentes y estrategias de enseñanzas y aprendizajes*. Tomado de <http://www.biblioteca.unlpam.edu.ar/pubpdf/teles/n05a05alvarez.pdf>
- Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior. (ANUIES, 2012). Recuperado de <http://www.anui.es.mx/>
- Bhandari, R. y Blumenthal, P. (2011). *Estudiantes Internacionales y Movilidad Global en Educación superior: Tendencias nacionales y Nuevas direcciones*. Editores Palgrave Macmillian. Recuperado de: https://www.nafsa.org/_File/_ie_mayjun12_bookreview.pdf.
- Corti, A; Oliva, D. y de la Cruz, S. (2015) La internacionalización y el mercado universitario. *Revista RESU, ANUIES* Tomado de: http://publicaciones.anui.es.mx/pdfs/revista/Revista174_S3A2ES.pdf
- Furukawa, T; Shirakawa, N. y Okuwada, K. (2012) An empirical study of graduate student mobility underpinning research universities. *Springerlink* Recuperado de: https://www.researchgate.net/publication/257568350_An_empirical_study_of_graduate_student_mobility_underpinning_research_universities
- García J. (2013) Movilidad estudiantil internacional y cooperación educativa en el nivel superior de educación. *Revista Iberoamericana de educación*. 61. 59-76. Revisado el 13 de julio 2015. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4772824>
- González, M (2000) Evaluación del aprendizaje en la enseñanza universitaria Vs la calificación. ¿Cómo elaborar un juicio evaluativo? *Revista Pedagógica Universitaria* V.5 No. 2. Tomado de: <https://profesorailianartiles.files.wordpress.com/2013/04/evaluacion-del-aprendizaje-en-la-enseñanza-universitaria-parte-4.pdf>
- Hernández, R. (2008) *Movilidad estudiantil, de norte a sur. Un estudio cualitativo*. Guadalajara. Ediciones de la Universidad de Guadalajara.
- Martínez, M. (2015) *Ciencia y Arte en la Metodología Cualitativa*. México. Trillas.
- OCDE (2017) *Panorama de la educación 2017. Indicadores de la OCDE*. Tomado de <http://www.fundacionsantillana.com/PDFs/PANORAMA%20EDUCACION%202017.pdf>
- Ramírez, M. y Montañez, L. (2014) Aspectos que interfieren en la movilidad estudiantil. *Ciencia y cuidado*. V11N2. Tomado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5243977>
- Romero, V; López, M; Leonardo, A. y Dzul, M. (2013) *Movilidad estudiantil: una maleta llena de recuerdos*. Recuperado de <https://www.uaeh.edu.mx/scige/boletin/icshu/n5/e2.html>
- Trejo, L. (2007) *Crisis y transición. Proceso de cambio en un grupo de estudiantes mexicanos en Europa*. 17-58. Universidad Autónoma de Nuevo León. México.
- Villalón, E. (2017) La movilidad estudiantil en el proceso de internacionalización. Estrategias metodológicas para su estudio. *Revista*

Española de educación comparada.
Tomado de:
<http://revistas.uned.es/index.php/REEC/article/view/16817>

UNESCO (2011) Compendio Mundial de la Educación 2011. Comparación de las estadísticas de Educación en el mundo. Tomado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002151/215161s.pdf>



Resumen

En el presente trabajo de indagación se tuvo como objetivo Identificar el tipo de Estrategias de Enseñanza en Matemáticas que utilizan los maestros de 6° grado de las escuelas primarias del Sector Educativo No. 13 de la ciudad de Durango. Las estrategias de enseñanza pueden ser conductistas y constructivistas. Esta investigación se realizó con 761 estudiantes. La investigación fue de corte cuantitativo no experimental, transeccional y de tipo descriptivo; se empleó la encuesta como técnica, y el cuestionario como instrumento, los cuales permitieron identificar las estrategias de enseñanza que utilizan los docentes de las escuelas primarias mediante el uso de medias estadísticas. Tuvo como conclusión principal que los docentes utilizan estrategias con predominancia conductista.

Palabras clave: Enseñanza, estrategias de enseñanza, matemáticas.

Abstract

In this work of inquiry, it is aimed to identify the type of Mathematics Teaching Strategies used by teachers 6th grade of elementary schools Education Sector No. 13 of the city of Durango. Teaching strategies can be behaviorist and constructivist. This research was conducted with 761 students. The quantitative research was cut not experimental, transactional and descriptive; the survey as a technique was used, and the questionnaire as a tool, which helped identify the teaching strategies used by teachers of primary schools by using statistical averages. It had as its main conclusion that teachers use strategies with behavioral predominance.

Key words: Teaching, teaching strategies, mathematics.

Introducción

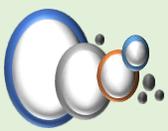
En un proceso de intervención didáctica el docente es, simultáneamente, beneficiario y agente, porque él suele ser quien identifica los problemas en la enseñanza y diseña e implementa estrategias de intervención.

Así, en tanto la implementación de estrategias de enseñanza se asocia con la investigación educativa, el docente puede concebirse como un docente investigador.

Cuando los docentes se involucran en un proceso de diseño de estrategias de enseñanza significa que decidió abandonar un rol pasivo en la implementación del currículo prescrito: pero esto representa nuevos retos. Pérez (1997) afirma que los maestros en proceso de intervención (que implica el diseño, la reflexión y transformación de la enseñanza) quedan en suspenso; abandonan sus seguridades, se alejan de las concepciones y prácticas convencionales, pero no tienen claridad acerca de los resultados a que conducirá su práctica docente. La incertidumbre acerca de la transformación o innovación que se pretende puede generar en el docente estados de inseguridad, ansiedad y frustración que lo conduzcan abandonar la intervención y regresar a una enseñanza, en apariencia más confortable, orientada a la implementación mecánica del currículo prescrito.

Planteamiento del problema

En reuniones o capacitaciones escolares llevadas a cabo con compañeros maestros pertenecientes al sector educativo No. 13, se ha resaltado en muchos comentarios que la mayoría de ellos utilizan el libro de texto como su único recurso para enseñar Matemáticas pues el diseñar estrategias de enseñanza lúdicas e interesantes para sus educandos les quita mucho tiempo en sus clases lo que provoca que sus estudiantes tengan poco interés para su aprendizaje y por lo tanto obtengan un bajo rendimiento académico.



Objetivo de investigación

Identificar el tipo de Estrategias de Enseñanza en Matemáticas que utilizan los maestros de 6° grado de las escuelas primarias del Sector Educativo No. 13 de la ciudad de Durango.

Fundamentación teórica

La enseñanza es una actividad intencional en la que se juegan explícita o implícitamente distintas racionalidades que permite revelar el sentido y orientación de las prácticas docentes. Orellana (2008), define las estrategias de enseñanza como todos los apoyos programados por el docente que se le proveen al estudiante para facilitar su aprendizaje; es decir, actividades, ejercicios, procedimientos o recursos utilizados por el profesor para el logro de determinados objetivos educativos.

Por su parte, Díaz-Barriga y Hernández (2007, p. 175), consideran que son "procedimientos (conjuntos de operaciones o habilidades), que un docente emplea en forma consciente, controlada e intencional como instrumentos flexibles para enseñar significativamente y solucionar problemas".

Considerando las concepciones anteriores, los criterios que sigue el docente en el proceso de enseñanza son diferentes de acuerdo con el enfoque pedagógico; por lo que la metodología de la enseñanza matemática conductista es informativa, orientada hacia la adquisición de conceptos y reglas. El contenido matemático en el aula no se diferencia en estructura, aunque sí en nivel de abstracción del conocimiento matemático formal.

El objetivo de la metodología de la enseñanza en el constructivismo es ayudar a los niños a construir una representación más exacta de las matemáticas con apoyo de procedimientos y recursos que el agente de enseñanza utiliza en forma reflexiva y flexible, que se adapta a diversas circunstancias, para promover el logro de aprendizajes significativos en los estudiantes.

Por tal motivo, la enseñanza de las matemáticas consiste en traducirlas en forma que los niños puedan comprender, ofrecer experiencias que les permitan descubrir relaciones, construir significados y crear oportunidades para desarrollar y ejercer el razonamiento matemático y las aptitudes para la resolución de problemas.

Y algo muy importante es que debe de adaptarse a las necesidades individuales por medio de estrategias de enseñanza que son el conjunto de técnicas, acciones, procedimientos, instrumentos, recursos o actividades, que utilizan los maestros para facilitar el aprendizaje de los educandos.

Serrano y Troche (2003) señalan que las estrategias de enseñanza conductistas son: moldeamiento, encadenamiento, imitación, educación programada, análisis de tareas y evaluación conductista.

Las estrategias de enseñanza constructivistas son: activar o generar conocimientos previos, orientar y guiar a los aprendices, mejorar la codificación de la información, organizar la información a aprender, promover enlace entre conocimientos previos y la nueva información y evaluación constructivista (Díaz-Barriga & Hernández, 2007).

Metodología

Los resultados que se exponen derivan de un estudio cuantitativo, no experimental, transversal y de tipo descriptivo (Hernández, et al., 2010).

Se usó la encuesta; a través del diseño y aplicación de un instrumento (cuestionario), con alternativas de respuestas: Nunca, Algunas Veces, Casi Siempre y Siempre.

El cuestionario fue sometido a un proceso de validación de expertos, obteniendo una validez fuerte. Obteniendo un Alfa de Cronbach de .904; y se aplicó en el Sector Educativo No. 13 que abarca las Zonas Escolares 9, 11, 12, 109 y 110, donde fueron administrados 761 cuestionarios.

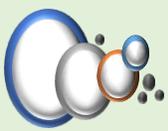
Análisis y discusión de resultados

Se tomaron en cuenta dos dimensiones de las Estrategias de Enseñanza, para ello se hace el análisis de la dimensión Conductista y la Constructivista.

En la tabla 1, se muestra que el tipo de estrategia de enseñanza que impera en el sector escolar es el conductismo ($\bar{x}=3.13$; $s=.432$).

Lo anterior se circunscribe dentro de los rasgos encontrados por Leguizamón, Patiño y Suárez (2015) en lo referente a la enseñanza conductista de las Matemáticas, en donde señalan que en México los maestros manifiestan y utilizan estrategias de enseñanza con una tendencia tradicional.

Tabla 1



Distribución de medias por dimensiones de la variable Estrategias de Enseñanza.

Dimensión	N	Media (\bar{x})	Desv. Típ. (s)
Conductismo	761	3.13	.432
Constructivismo	761	2.55	.519

Fuente: Elaboración propia.

Conductismo.

En esta dimensión se hace la distribución en seis indicadores: moldeamiento, encadenamiento, imitación, educación programada, análisis de tareas y evaluación conductista.

Moldeamiento.

En la tabla 2 se encontró evidencia que el moldeamiento es una estrategia de enseñanza conductista que impera en el sector educativo con una media de $\bar{x}=2.58$, por lo que se puede decir que los maestros enfocan sus enseñanzas en los elementos del estímulo, la respuesta y la asociación entre ambas.

Tabla 2
Distribución de medias para el indicador Moldeamiento.

No.	Moldeamiento	N	Media (\bar{x})	Desv. típ. (s)
1	Te felicita cuando resuelves un problema correctamente	761	2.58	.907
N válido (por lista)		761		

Encadenamiento.

En la tabla 3, se vislumbra el hecho de que los maestros del sector educativo enseñan matemáticas con la estrategia del encadenamiento

obteniendo una media de $\bar{x}=3.03$, al respecto, Moreano, Asmad, Cruz & Cuglievan (2008) encontraron que los maestros plantean problemas fáciles y después difíciles con la intención de que los educandos dominen poco a poco los procedimientos para resolver problemas.

Tabla 3
Distribución de medias para el indicador Encadenamiento.

No.	Encadenamiento	N	Media (\bar{x})	Desv. típ. (s)
2	Primero te plantea problemas fáciles y luego te plantea problemas difíciles	758	3.03	.862
N válido (por lista)		758		

Imitación.

En la tabla 4, se muestra que el ítem con la media más alta ($\bar{x}=3.61$; $s=.693$) es el que se refiere a que si el maestro te enseña los pasos para resolver un problema y te pide que los utilices, seguido de si te

plantea problemas iguales a los que te enseñó ($\bar{x}=3.14$; $s=.899$).

Lo anterior concuerda con los hallazgos de Moreano, Asmad, Cruz & Cuglievan (2008) respecto a la imitación, en el cual aclaran que los docentes mantienen una visión instrumental de la disciplina, es decir, consideran la matemática como un conjunto de reglas, procedimientos y pasos.

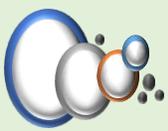


Tabla 4
Distribución de medias para el indicador Imitación.

No.	Imitación	N	Media (\bar{x})	Desv. típ. (s)
3	Te enseña los pasos para resolver un problema y te pide que los utilices	760	3.61	.693
4	Te plantea problemas iguales a los que te enseñó	755	3.14	.899
	N válido (por lista)	754		

Educación Programada.

En este indicador, los estudiantes encuestados indican que el maestro normalmente utiliza el libro de texto para enseñar matemáticas, sin embargo, también señalan que casi no les repite los pasos a

seguir cada vez que resuelven un problema de manera incorrecta (ver tabla 5).

Lo anterior tiene relación con lo encontrado por Mochón & Morales (2010) que señalan que los docentes ven la enseñanza como una actividad unidireccional.

Tabla 5
Distribución de medias para el indicador Educación Programada.

No.	Educación Programada	N	Media (\bar{x})	Desv. típ. (s)
5	Utiliza el libro de texto de Matemáticas	758	3.52	.673
6	Te enseña Matemáticas con los ejercicios del libro de texto	758	3.36	.746
7	Te repite los pasos a seguir cada vez que resuelves un problema de manera incorrecta	759	3.23	.847
	N válido (por lista)	753		

Análisis de tareas.

En este indicador, se encontró que los maestros utilizan una enseñanza que se basa en decir a sus estudiantes paso a paso cómo resolver un problema. (ver tabla 6).

Al respecto González, Espino & González (2006) encontraron que la enseñanza de los maestros se fundamentaba en ejercicios tendientes a memorizar pasos y procedimientos que implicaban rutinas mecanizadas para la resolución de problemas.

Tabla 6
Distribución de medias para el indicador Análisis de tareas.

No.	Análisis de tareas	N	Media (\bar{x})	Desv. típ. (s)
8	Te dice paso a paso cómo resolver un problema	760	3.43	.781
9	Te pide que te aprendas los pasos para resolver un problema	760	3.41	.807
10	Te revisa los pasos que te enseñó para resolver un problema	761	3.22	.834
	N válido (por lista)	759		

Evaluación Conductista.

Como puede observarse en la tabla 7, el ítem te califica matemáticas con un examen presenta la media más alta ($\bar{x}=3.09$; $s=1.044$).

Al respecto, Manterola (2011) encontró que se estudia generalmente no porque interesa sino porque es requisito fundamental para aprobar el examen.

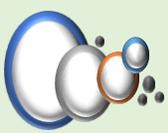


Tabla 7

Distribución de medias para el indicador Evaluación.

No.	Evaluación Conductista	N	Media (\bar{x})	Desv. típ. (s)
11	Te califica matemáticas con un examen	760	3.09	1.044
12	Cuando hay desorden en el salón al resolver problemas, les advierte que se tomará en cuenta en las calificaciones	761	3.07	1.050
N válido (por lista)		760		

Media de la dimensión.

De acuerdo con el análisis de los indicadores de las estrategias de enseñanza conductistas que utilizan los maestros, la media más alta la mostró el indicador de imitación con una media de $\bar{x}=3.37$ (ver tabla 8).

Tabla 8

Distribución de medias para la dimensión Conductismo.

Media de la dimensión	N	Media (\bar{x})	Desv. típ. (s)
Moldeamiento	761	2.57	.907
Encadenamiento	758	3.02	.861
Imitación	761	3.37	.634
Educación Programada	761	3.36	.529
Análisis de tareas	761	3.35	.590
Evaluación	761	3.08	.830
N válido (por lista)		758	

Fuente: Elaboración propia.

Constructivismo.

En esta dimensión se analizan los indicadores denominados activar o generar conocimientos previos, orientar y guiar a los aprendices, mejorar la codificación de la información, organizar la información a aprender, promover enlace entre conocimientos previos y la nueva información y evaluación constructivista.

Activar o Generar Conocimientos Previos.

El ítem con la media más baja con un $\bar{x}=2.35$ muestra que el maestro casi no anima a sus estudiantes a que hagan preguntas sobre las respuestas que obtienen sus compañeros en la resolución de problemas (ver tabla 9).

Pérez y Ramírez (2011) hallaron que el animar a los estudiantes a comunicar oralmente o por escrito lo esencial del proceso de resolución de problemas, permite conocer los procesos mentales y procedimientos que utilizaron para llegar a la solución.

Tabla 9

Distribución de medias para el indicador Activar o Generar Conocimientos Previos.

No.	Activar o Generar Conocimientos Previos	N	Media (\bar{x})	Desv. típ. (s)
13	Te plantea problemas al inicio de la clase de matemáticas	760	2.65	.855
14	Pide a la mayoría de tus compañeros participar en la resolución del problema	759	3.03	.874
15	Te anima a que hagas preguntas sobre las respuestas de los compañeros	753	2.35	.931
16	Te pide que expliques el procedimiento que utilizaste para resolver un problema	758	3.04	.916
17	Te indica cuáles fueron los procedimientos adecuados o incorrectos para resolver el problema	761	3.03	.903
18	Retoma los procedimientos de tus compañeros para resolver los problemas durante la clase	757	2.77	.873
19	Te indica cuál es el objetivo de resolver problemas	760	3.00	.915
N válido (por lista)		742		

Orientar y Guiar a los Aprendices.

En la tabla 10, se muestra que los maestros no manejan correctamente las señalizaciones intratextuales.

Tabla 10

Distribución de medias para el indicador Orientar y Guiar a los Aprendices.

No.	Orientar y Guiar a los Aprendices	N	Media (\bar{x})	Desv. típ. (s)
20	Utiliza diferentes tipos y tamaños de letras cuando escribe un problema	760	2.15	.996
21	Indica con colores, subrayados, etc., los datos más importantes de un problema	761	2.68	1.020
N válido (por lista)		760		

Mejorar la Codificación de la información.

En la tabla 11, se muestra que los ítems que obtuvieron las medias más bajas fueron los referidos a que el maestro casi no describe con dibujos las características de un problema y no indica con dibujos cómo resolver un problema.

Acosta & García (2012) revelaron en su estudio que cuando los maestros hacen uso de indicaciones o señalamientos pertinentes en la resolución de problemas se logra que los estudiantes relacionen conceptos y experiencias, para ubicarse en el contexto de enseñanza y aprendizaje.

Al respecto, Pérez & Ramírez (2011) sostienen que cuando el estudiante se enfrenta a un problema no rutinario es importante que el maestro utilice la técnica heurística del dibujo con la intención de que los educandos entiendan y analicen mejor los problemas planteados, pues de lo contrario se les tornará muy difícil resolver un problema no rutinario.

Tabla 11

Distribución de medias para el indicador *Mejorar la Codificación de la Información*.

No.	Mejorar la Codificación de la Información	N	Media (\bar{x})	Desv. típ. (s)
22	Te describe con dibujos las características de un problema	759	2.24	.943
23	Utiliza mapas, croquis o planos para plantearte problemas	759	2.34	.885
24	Te indica con dibujos cómo resolver un problema	757	2.24	.909
25	Te plantea problemas para que los resuelvas con la información de gráficas de barras o de pastel	759	2.71	.838
26	Te hace preguntas en el momento en que estás resolviendo un problema	759	2.28	.940
27	Te plantea problemas a partir de un texto informativo	751	2.55	.887
N válido (por lista)		741		

Organizar la Información a Aprender.

En el análisis de este indicador se encontró evidencia que el plantear problemas a partir de la información contenida en tablas es una estrategia de enseñanza

constructivista que impera en el sector educativo con una media de $\bar{x}=2.70$ (ver tabla 12).

Acosta & García (2012) señalan en su investigación que resulta de gran provecho el uso de tablas puesto que facilitan la interacción entre el docente y sus alumnos, haciendo las clases más dinámicas y participativas.

Tabla 12

Distribución de medias para el indicador *Organizar la información a Aprender*.

No.	Organizar la Información a Aprender	N	Media (\bar{x})	Desv. típ. (s)
28	Te plantea problemas a partir de la información contenida en tablas	755	2.70	.842
N válido (por lista)		755		

Promover Enlace entre Conocimientos Previos y la Nueva Información.

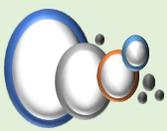
En el análisis de este indicador se encontró evidencia que el utilizar mapas conceptuales y cuadros

sinópticos para decirle al estudiante lo que va a aprender en Matemáticas es una estrategia poco utilizada por los docentes del sector educativo con una media de $\bar{x}=2.26$ (ver tabla 13).

Tabla 13

Distribución de medias para el indicador *Promover Enlace entre Conocimientos Previos y la Nueva Información*.

No.	Promover Enlace entre Conocimientos Previos y la Nueva Información	N	Media (\bar{x})	Desv. típ. (s)
29	Utiliza mapas conceptuales, cuadros sinópticos, etc., para decirte lo que vas a aprender en matemáticas	757	2.26	1.012
N válido (por lista)		757		



Indicador Evaluación Constructivista.

Como puede observarse en la tabla 14, el reactivo te pone problemas fáciles cuando no puedes resolver los difíciles presenta la media más baja ($\bar{x}=2.15$; $s=.915$).

Tabla 14

Distribución de medias para el indicador Evaluación Constructivista.

No.	Evaluación Constructivista	N	Media (\bar{x})	Desv. típ. (s)
30	Te hace preguntas sobre el procedimiento que utilizas cuando estás resolviendo un problema	756	2.84	.916
31	Te pone problemas de tarea para que practiques lo hecho en clase	759	3.13	.870
32	Te pone problemas fáciles cuando no puedes resolver los difíciles	753	2.15	.951
33	Te pone problemas difíciles cuando sabes resolver los fáciles	757	2.68	1.031
34	Revisa la manera en que resuelves un problema	757	3.07	.922
35	Hace que revises tus procedimientos cuando resuelves problemas	759	2.90	.922
36	Hace que revises los procedimientos que utilizan tus compañeros cuando resuelven problemas	758	2.47	.974
N válido (por lista)		734		

Media de la dimensión.

Tomando en cuenta las medias de los indicadores de la dimensión, el ítem más bajo es el relacionado con el enlace entre conocimientos previos y la nueva información.

Moreano, Asmad, Cruz y Cuglievan (2008) encontraron en su investigación lo fundamental que

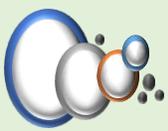
En referencia a ello, Herrera, Montenegro & Poveda (2012) señalan en su estudio que la evaluación formativa en Matemáticas debe estimular el aprendizaje del estudiante y ser un diálogo entre el profesor y el educando sobre lo que se ha aprendido y lo que no se pudo aprender.

es establecer conexiones entre las nociones matemáticas aprendidas por los estudiantes y las nuevas que aprenderán con la finalidad de que los educandos comprendan, consoliden y conecten las Matemáticas con su experiencia y de esta manera desarrollen habilidades que les permitan resolver problemas.

Tabla 15

Distribución de medias para la dimensión Constructivismo.

Media de la dimensión	N	Media (\bar{x})	Desv. típ. (s)
Activar o generar conocimientos previos	761	2.8407	.57982
Orientar y guiar a los aprendices	761	2.4133	.81336
Mejorar la codificación de la información	761	2.3931	.60912
Organizar la información a aprender	755	2.6954	.84151
Enlace entre conocimientos previos y la nueva información	757	2.2616	1.01197
Evaluación constructivista	761	2.7496	.61224
N válido (por lista)	751		



Conclusiones

La dimensión del Conductismo es la que impera en dichas escuelas por lo que se puede decir que los docentes enseñan con una tendencia tradicional basada en la transmisión de la información mediante acciones mecanizadas fundamentadas en ejercicios memorísticos, repeticiones y refuerzos que garantizan el aprendizaje y por ende los estudiantes tienen pocas posibilidades de crear y hacer matemáticas por sí solos.

En lo que respecta a la dimensión del Conductismo de las estrategias de enseñanza

conductistas, los docentes trabajan las clases de matemáticas enseñando a sus estudiantes los pasos para resolver un problema pidiendo que se utilicen y plantean problemas iguales a los que enseñaron.

Por tal motivo, se puede decir que de todas las estrategias conductistas la que más utilizan los maestros es la imitación, que consiste en reproducir el comportamiento mostrado por un modelo (Serrano & Troche 2003).

Con relación a la dimensión del Constructivismo de las estrategias de enseñanza constructivistas los maestros utilizan más la estrategia Activar o Generar conocimientos previos, mientras que la que estrategia Enlace entre Conocimientos Previos y la Nueva Información es la menos empleada.

Es por ello, que se puede exponer la importancia de considerar las ideas previas de los niños en el aprendizaje escolar pues favorece la realización de procesos educativos más eficaces (Lozano, 1974), esto implica una nueva posición de los estudiantes dentro del contexto escolar al tomar en cuenta sus características, sus necesidades e intereses y así como sus capacidades y estilos de aprendizaje, pues de hecho al rescatar los conocimientos previos de los educandos permite conocer la situación real de lo que conocen de cualquier tema para de ahí partir y proponer estrategias didácticas que sean significativas para ellos.

Referencias

Acosta, S., & García, M. (2012). Estrategias de enseñanza utilizadas por los docentes de biología en las universidades públicas . *Omnia*, 67-82 .

Díaz-Barriga, F., & Hernández, G. (2007). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo una interpretación constructivista*. México: McGraw-Hill Interamericana.

González J., R. M., Espino F., G. A., & González C., S. (2006). La enseñanza de las matemáticas en las escuelas primarias de México (Distrito Federal) durante el Porfiriato: programas de estudio, docentes y prácticas escolares. *Educación Matemática*, 39-63 .

Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, M. (2010). *Metodología de la investigación* (5ta. ed.). México, D.F.: McGraw-Hill / Interamericana Editores, S.A. de C.V.

Herrera, N. L., Montenegro, W., & Poveda, S. (2012). Revisión teórica sobre la enseñanza y aprendizaje de las matemáticas . *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, 254-287 .

Leguizamón, J. F., Patiño, O. Y., & Suárez, P. (2015). Tendencias didácticas de los docentes de matemáticas y sus concepciones sobre el papel de los medios educativos en el aula. *Educación Matemática*, 151-174.

Lozano, A. (1974). *La personalidad del niño*. México: El maestro rural.

Manterola, C. (2011). Lo que piensan de la enseñanza y lo que hacen los profesores universitarios . *Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências*, 139-155

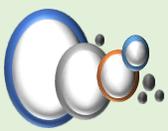
Mochón, S., & Morales, M. (2010). En qué consiste el "conocimiento matemático para la enseñanza" de un profesor y cómo fomentar su desarrollo: un estudio en la escuela primaria . *Educación Matemática*, 87-113 .

Moreano, G., Asmad, U., Cruz, G., & Cuglievan, G. (2008). Concepciones sobre la enseñanza de matemática en docentes de primaria de escuelas estatales. *Revista de Psicología*, 299-336.

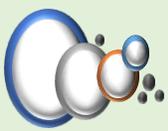
Orellana, A. (2008). *Estrategias en educación*. Venezuela: Ediciones Mc Graw Hill.

Pérez, Á. (1997). La intervención didáctica como alternativa para transformar la práctica. *Educar*, 1-10.

Pérez, Y., & Ramírez, R. (2011). Estrategias de enseñanza de la resolución de problemas matemáticos. Fundamentos teóricos y metodológicos. *Revista de Investigación*, 169-194 .



Serrano García, J. M., & Troche Hernández, P. (2003).
Teorías psicológicas de la educación.
Toluca, Estado de México: Cigome.



IMPLEMENTACIÓN DE UN AULA DE RECURSOS COMO APOYO A LOS ESTUDIANTES EN SITUACIÓN DE DISCAPACIDAD

Rocío Margarita López Torres.

rmlopez@itdurango.edu.mx

Jorge Rafael Cuevas Reyes

jorsh.cvs@gmail.com

Rubén Pizarro Gurrola

rpizarro@itdurango.edu.mx

Resumen

Esta investigación consistió en implementar un aula de recursos para apoyar en las actividades y tareas de los estudiantes en situación de discapacidad del Instituto Tecnológico de Durango. Se realizaron dos estadias de investigación, una en la Universidad Católica de la Santísima Concepción (UCSC) y otra en la Universidad de Concepción (UdeC) ambas en Chile, lo anterior para conocer como implementaron sus aulas de recurso, además de conocer el mobiliario, equipo, software y ayudas técnicas con las que cuentan.

Se realizaron entrevistas no estructuradas con el personal de Programa de Inclusión Estudiantil (PIE) de la UCSC y con el personal del Aula de recursos y tiflotecnología de la Universidad de Concepción (ARTIUC), así mismo al estar presentes se observaron las instalaciones completas.

Como resultado tenemos la implementación del aula de recursos con el mobiliario, equipo de cómputo, software y ayudas técnicas más apropiadas para que los estudiantes en situación de discapacidad para que puedan realizar sus actividades de una manera más cómoda y en igualdad de condiciones.

Palabras clave: Discapacidad, software, mobiliario, equipo y ayudas técnicas.

Abstract

This investigation consisted of implementing a the resource room for helpful in activities and homeworks from students with a disability into instituto tecnologico de durango. Two research stays were made in the Universidad Catolica de la Santisima Concepcion (UCSC) and in the Universidad de Concepcion both from Chile, this for know-how implementing a the resource room in adition to know your furnishings, kit, software, and technical helps that these have. Were made a informal interviews with personal of the Inclusive Program for students (PIE) of

the UCSC and with the personal part of the (ARTIUC) from the UdeC, also to was present and saw the full installation. As a result, we have the implementation of a the resource room with equipment's, computer equipment, software, and technical helps most appropriate for the realization of the activities in a more comfortable and equal conditions.

Keywords: Disability, software, furniture, computer equipment and technical aids.

Introducción

Esta investigación se llevó a cabo debido a que el Instituto Tecnológico de Durango (ITD) cuenta con estudiantes en situación de discapacidad con deseos de continuar sus estudios.

Para que los estudiantes tengan igualdad de condiciones nos dimos a la tarea de investigar en dos universidades chilenas como es que ellos implementaron sus aulas de recursos.

Para el ITD es primordial la inclusión para todos sus estudiantes para que todos los estudiantes obtengan un aprendizaje y logren terminar una carrera que les permita contar con una buena calidad de vida.

Algunos estudiantes en situación de discapacidad motriz requieren mobiliario en donde puedan estar cómodos con su silla de ruedas para realizar sus tareas, otros jóvenes con movilidad reducida en sus manos requieren mouses especiales que les permitan una sujeción adecuada para trabajar con el equipo de cómputo.

En el caso de estudiantes con discapacidad visual requieren softwares lectores de pantallas para facilitarles las lecturas de textos, otros con baja visión requieren magnificadores de pantallas y lupas.

En el caso de los estudiantes sordos requieren magnificadores de pantallas y los estudiantes hipoacúsicos necesitan bocinas y audífonos para realizar sus actividades escolares.

Objetivo

Implementar un aula de recursos como apoyo a los estudiantes en situación de discapacidad.

Fundamento teórico

Aula de recursos.

El Ministerio de Educación (2015, p. 5) en su artículo Preguntas frecuentes PIE 2015, define Aula de Recursos como aquel espacio físico o sala, distinta al aula común que cuenta con implementación especializada y donde, en articulación con la planificación de clases de los profesores del curso o nivel de referencia, se imparten apoyos especializados, permanentes y/o transitorios, en grupos pequeños o en forma individual a estudiantes con NEE, de acuerdo a lo establecido en su Plan de Apoyo Individualizado (PAI), es un elemento necesario para responder a las necesidades de apoyo especializado de los estudiantes en el contexto de un PIE para facilitar el acceso al currículum regular.

Discapacidad.

La Universidad Pontificia de Comillas en Madrid. (2012, p. 11) en su Guía de apoyo para el PDI/PAS, explica que las personas con discapacidad incluyen a aquellas que tengan deficiencias físicas, mentales, intelectuales o sensoriales a largo plazo que, al interactuar con diversas barreras, puedan impedir su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con las demás. (Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad, hecho en Nueva York el 13 de diciembre de 2006).

Discapacidad sensorial.

Las personas con una discapacidad sensorial presentan una pérdida o alteración de sus órganos sensoriales, siendo las afectaciones más frecuentes las relacionadas con la vista (discapacidad visual) y el oído (discapacidad auditiva).

Discapacidad auditiva

La Universidad Pontificia de Comillas en Madrid. (2012, p. 19) en su Guía de apoyo para el PDI/PAS, comenta que la discapacidad auditiva se caracteriza por la pérdida total o parcial en la capacidad auditiva (percepción sonora). La

comunicación se puede realizar mediante lectura labial o Lengua de Signos dependiendo del grado de afectación de la persona.

Tipos:

Hipoacusia: es la disminución de la capacidad auditiva. La persona tiene restos de audición en uno o ambos oídos, que son optimizados a través de prótesis auditivas (audífonos). Las personas con hipoacusia suelen adquirir el lenguaje oral que unido a la lectura labial les permite tener una alta funcionalidad en su día a día.

Sordera profunda (cofosis): es la pérdida total de la capacidad auditiva. Imposibilita para la adquisición del lenguaje oral por vía auditiva. Las personas adquieren el lenguaje por vía visual a través de la Lengua de Signos.

Discapacidad visual.

La Universidad Pontificia de Comillas en Madrid. (2012, p. 22) en su Guía de apoyo para el PDI/PAS, expone que la discapacidad visual es la disminución o limitación total del sentido de la vista.

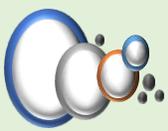
Incluye a la baja visión y la ceguera:

Baja visión

Grado de visión parcial que permite su utilización como canal primario para aprender y lograr información. Los alumnos con baja visión son los que, a pesar de usar lentes o anteojos, ven o distinguen con gran dificultad los objetos a una distancia muy corta y requieren de apoyos específicos (por ejemplo: lupas, bastón blanco, contrastes de color, binoculares, pantallas amplificadoras y textos en macro tipo). Pueden leer letras impresas sólo de gran tamaño y claridad. Los alumnos con baja visión, a diferencia de aquellos con ceguera, conservan todavía un resto de visión útil para su vida diaria. La baja visión puede ser progresiva y convertirse en ceguera. De acuerdo con esta definición los alumnos que usan lentes o anteojos comunes para corregir su problema visual no entran en esta clasificación.

Ceguera.

Deficiencia sensorial que se caracteriza porque quien la padece tiene total o seriamente dañado el sistema visual. Más específicamente hablamos de alumnos con ceguera para referirnos a aquellos que no ven o que tienen una ligera percepción de luz (pueden ser capaces de distinguir entre luz y



oscuridad, pero no la forma de los objetos). La ceguera requiere de apoyos específicos como textos en Braille, ábaco Cranmer, bastón, perro guía, etc.

Discapacidad física.

La Universidad Pontificia de Comillas en Madrid. (2012, pp. 24, 25) en su Guía de apoyo para el PDI/PAS, expone que bajo el concepto de discapacidad física se engloban toda una variedad de deficiencias o enfermedades que conllevan una limitación total o parcial de la actividad motora del organismo y que afecta a la capacidad de la persona para realizar una actividad o función.

Tipos:

Motóricas y de desplazamiento.

Afectan al funcionamiento músculo esquelético de la persona, debido a diferentes causas de tipo neurológico, genético, traumático, etc., limitando o impidiendo totalmente funciones motóricas como escribir o andar.

El grado de afectación dependerá no sólo del tipo de trastorno, sino del grado de afectación, de los recursos disponibles, de los tratamientos y trayectoria rehabilitadora, así como de las habilidades compensatorias desarrolladas por cada persona.

La degeneración muscular o bien la dificultad del sistema nervioso para enviar los mensajes a los músculos puede afectar a cualquier parte del organismo, causando en ocasiones complicaciones en las funciones orgánicas (intestinales), sensoriales (visión) y de comunicación (cuando afecta a los músculos de la boca).

- Alguna de las discapacidades físicas son parálisis cerebral, espina bífida, lesiones medulares, poliomielitis, distrofia muscular, fibromialgia, etc.

Enfermedades crónicas:

Son problemas de salud de larga duración, cuyo fin o curación no puede preverse claramente o no ocurrirá nunca y que puede desembocar en una discapacidad física.

Tipos:

- Se caracteriza por su evolución lenta, de varios años, pero su característica más importante es el organismo, a diferencia de lo que pasa en las enfermedades agudas, no puede curarse solo.

- Otra característica importante de las enfermedades crónicas es la alternancia de periodos estables, de duración variable, donde las personas se encuentran restablecidas, con la aparición de recaídas o crisis con un agravamiento de los síntomas.
- Las personas con enfermedades crónicas necesitan de una notable flexibilidad para adaptarse a los ciclos cambiantes de su salud y responder tanto a sus situaciones de crisis como después de éstas para volver a un funcionamiento más normal.
- Es frecuente, por tanto, que los alumnos tengan que acudir a revisiones médicas periódicas, cambios y/o adaptaciones, etc., viendo así afectados su asistencia y rendimiento académico.
- Algunas enfermedades crónicas son: Fibromialgia, colitis ulcerosa, epidermólisis bullosa, diabetes, etc.

Limitaciones derivadas de esta deficiencia:

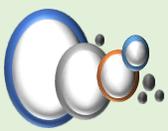
- En los desplazamientos
- En la manipulación/ alcance
- De autonomía
- En la comunicación
- Afectación psicológica debido a la constante readaptación que imponen las crisis tanto en las actividades de la vida cotidiana como en las expectativas personales.

Trastorno del desarrollo.

La Universidad Pontificia de Comillas en Madrid. (2012, pp. 26, 27) en su Guía de apoyo para el PDI/PAS, comenta que el trastorno del desarrollo más común que podemos encontrar en el entorno universitario es el Síndrome de Asperger y otros trastornos del espectro autista. Nosotros nos vamos a referir solamente al Síndrome de Asperger. Se trata de un trastorno de la comunicación o trastorno social en el que encontramos las siguientes dificultades:

En las relaciones sociales:

- Desinterés por las relaciones sociales y la relación personal con el otro.
- Sentimiento de confusión al relacionarse con los demás.
- Dificultad para interpretar la comunicación no verbal (gestos, miradas, expresiones,



- etc.), entendiendo con dificultad las emociones (propias y del otro).
- Dificultad para captar la intencionalidad de las conductas.

En la comunicación y lenguaje:

- Empleo del lenguaje formal, no captando el lenguaje informal y manifestando un desinterés por temas generales.
- Son frecuentes los comentarios irrelevantes y fuera de lugar emitiendo mensajes escuetos.
- Facilidad para hablar de temas de interés personal donde mantiene su foco de atención y desempeño.
- Dificultad para mirar a los ojos de su interlocutor. Es frecuente que desvíe la mirada. Al carecer de habilidades sociales y resultarle difícil la relación con el otro, sostener la mirada supone un esfuerzo añadido.
- La expresividad corporal es rígida y torpe en gestos y movimientos.
- Carece de pudor, si el otro "no existe" no se da cuenta de su comportamiento.

Rutinas y rituales:

- Apegos a rutinas y rituales específicos ya que le proporcionan seguridad. Los cambios inesperados, las novedades, etc., le generan tensión y nerviosismo.
- Actitud y comportamiento muy perfeccionista, lo que deriva en una lenta ejecución de las tareas.

Dificultades en la atención.

Es frecuente la desviación de la atención externa hacia un mundo interior. Cuando esto sucede, es frecuente que aparezcan muecas acordes con sus pensamientos o incluso puede que murmure o hable en voz baja conforme a ese diálogo interior que mantiene.

Trastorno del aprendizaje.

La Universidad Pontificia de Comillas en Madrid. (2012, p. 28) en su Guía de apoyo para el PDI/PAS, explica que los trastornos de aprendizaje representan un término genérico que se refiere a un grupo heterogéneo de alteraciones que se manifiestan por dificultades importantes en la adquisición y utilización del lenguaje, la lectura, la escritura,

razonamiento o habilidades matemáticas. Estas alteraciones son intrínsecas al individuo, y se considera que se deben a una disfunción en el sistema nervioso central.

Las principales manifestaciones son:

Dislexia: déficit específico y significativo del desarrollo de la capacidad de leer que no se explica por el nivel intelectual. Pueden estar afectadas la capacidad de comprensión lectora, el reconocimiento de palabras leídas, la capacidad de leer en voz alta, dificultad para recordar lo leído, extraer conclusiones o recurrir a conocimientos generales, más allá de la información obtenida de la lectura concreta.

Disgrafía: se refiere a dificultad específica para aprender a escribir correctamente, pese a que la capacidad intelectual. Puede referirse a problemas para recuperar la forma ortográfica de las palabras, o a dificultades para escribir con una caligrafía legible.

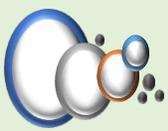
Discalculia: Se refiere a una alteración de la capacidad para el cálculo y, en sentido más amplio, se usa para referirse a cualquier alteración en el manejo de los números. Podemos encontrar otras áreas afectadas tales como la utilización del lenguaje matemático, el uso de gráficas, la interpretación adecuada del enunciado de un problema, o el manejo de conceptos de geometría.

Igualdad de oportunidades.

RedSeca (2018, p.1) en su artículo ¿Hasta dónde llega la igualdad de oportunidades educativas? define que, en el ámbito educativo, la igualdad de oportunidades se relaciona con la capacidad que tienen los sistemas escolares de entregar accesos igualitarios a sujetos diversos, en términos de raza, género o nivel socioeconómico. No se trata simplemente de igualdad de acceso, sino de accesos igualitarios, lo que implica iguales calidades, iguales recursos e iguales procesos educativos. Esta breve, y al parecer consensuada definición, esconde una serie de supuestos.

Ayudas técnicas.

El Consejo para la promoción de la accesibilidad y supresión de barreras (2018, p.1). En su artículo Que son las ayudas técnicas, define que son todas aquellas herramientas, sistemas, productos, etc. que se utilizan para mejorar la calidad de vida de las personas con discapacidad, y que han sido



fabricados para prevenir o equilibrar una discapacidad.

Estas ayudas, instrumentos o utensilios pueden utilizarse tanto para comer, como para utilizar el ordenador, acceder a la ducha, etc. y no son solo utilizadas por personas con discapacidad, sino también por personas de edad avanzada, o con lesiones o incapacidad temporal.

Metodología

Esta investigación fue del tipo cualitativa, documental y de campo. Cualitativa porque de acuerdo con Hernández (2010, p. 364) se enfocará a comprender y profundizar los fenómenos, explorándolos desde la perspectiva de los participantes en un ambiente natural y en relación con el contexto. El enfoque cualitativo se selecciona cuando se busca comprender la perspectiva de los participantes (individuos o grupos pequeños de personas a los que se investigará) acerca de los fenómenos que los rodean, profundizar en sus experiencias, perspectivas, opiniones y significados, es decir, la forma en que los participantes perciben subjetivamente su realidad. También es recomendable seleccionar el enfoque cualitativo cuando el tema del estudio ha sido poco explorado, o no se ha hecho investigación al respecto en algún grupo social específico. Documental porque de acuerdo con Arias (2012, p.27) es un proceso basado en la búsqueda, recuperación, análisis, crítica e interpretación de datos secundarios, es decir, los obtenidos y registrados por otros investigadores en fuentes documentales: impresas, audiovisuales o electrónicas. Como en toda investigación, el propósito de este diseño es el aporte de nuevos conocimientos. De campo porque de acuerdo con Arias (2012, p.31) es aquella que consiste en la recolección de datos directamente de los sujetos investigados, o de la realidad donde ocurren los hechos (datos primarios), sin manipular o controlar variable alguna, es decir, el investigador obtiene la información, pero no altera las condiciones existentes. De allí su carácter de investigación no experimental.

El instrumento por utilizar fue la entrevista no estructurada aplicada a la coordinadora del Programa de Inclusión Estudiantil (PIE) de la Universidad Católica de la Santísima Concepción (UCSC) y al personal del Aula de recursos y tiflotecnología de la Universidad de Concepción (ARTIUC) ambas en Chile debido a que ellos cuentan

con la experiencia de haber implementado un aula de recursos en sus respectivas universidades. Para estas acciones se realizaron estadías de investigación en ambas universidades.

La población con la que se trabajó fue con los estudiantes en situación de discapacidad del Instituto Tecnológico de Durango, quienes nos apoyaron haciendo pruebas de la implementación del mobiliario, equipo, software y ayudas técnicas implementadas.

Una vez obtenida la información documental y de campo se procedió a montar el mobiliario y equipo, así como a colocar e instalar el software y tener a la disposición de los estudiantes las ayudas técnicas adquiridas.

Resultados

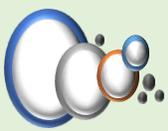
En la Universidad Católica de la Santísima Concepción (UCSC) cuentan con un aula de recursos dentro de la oficina del Programa de Inclusión Estudiantil (PIE) la cual cuenta con una mesa redonda con la altura adecuada y otra mesa con escotadura para que un estudiante en silla de rueda pueda trabajar cómodamente. Cuenta también con una laptop y una MAC con un monitor grande, mouse, teclado inalámbrico con teclas delgadas, escáner e impresora. Además, cuenta con ayudas técnicas como TrackBall mouse, pulsador de teclado, magnificador de texto, mouse magnificador de texto portátil y software de accesibilidad.

Dentro de la biblioteca también se cuenta con computadoras con las características antes mencionadas.

En ARTIUC de la Universidad de Concepción (UdeC) se cuentan con equipo de cómputo con monitores grandes, mouse y teclado convencional. Recordemos que esta aula es para estudiantes en situación de discapacidad visual, por lo tanto, se cuenta con lectores de pantalla como JAWS y NVDA, un magnificador de texto, una impresora braille y un horno Fuser, que realiza impresiones en relieve.

En ambas aulas de recurso se cuenta con asesoría de personal calificado. En la UCSC se cuenta con el personal del PIE que está integrado por una psicóloga y una educadora diferencial y en la UdeC en ARTIUC se cuenta con tres trabajadores sociales y dos psicopedagogos.

En el Instituto Tecnológico de Durango (ITD) tomamos como modelos las antes mencionadas universidades chilenas quienes cuentan con una



amplia experiencia y que además nos dieron la oportunidad de conocer sus instalaciones.

Una vez que se conocieron las características que debe tener un aula de recursos la Dra. Rocío Margarita López Torres coordinadora del Programa de Apoyo de Estudiantes en Situación de Discapacidad (PAESD), se dio a la tarea de conseguir recursos económicos mediante la convocatoria de la Dirección General de Educación Superior Universitaria en el apartado del Programa de Inclusión y equidad educativa. Para lo cual envió un proyecto relacionado con la implementación del aula de recursos para el PAESD, el cual fue aprobado para que fuera llevado a cabo.

La coordinadora se dio a la tarea de buscar el mobiliario, equipo, software y ayudas técnicas más apropiadas para los estudiantes en situación de discapacidad que cursan su carrera en el Instituto. Una vez elegido todo para su instalación el equipo de investigadores procedió a su instalación y prueba.

Se instalaron mesas de trabajo que tuvieran la medida más alta para que un estudiante en silla de ruedas pueda estar cómodo, en este caso la medida fue de 1.20X0.60X0.75 en melamina con estructura metálica. No se encontraron mesas con escotaduras en la ciudad de Durango. Dos estudiantes en situación de discapacidad motriz nos apoyaron probando que su silla pudiera entrar en la mesa de trabajo de una manera cómoda.

En cuanto a las sillas se buscó aquellas acojinadas y con altura convencional, ya que no se requería alguna especificación en particular.

Con relación al equipo de cómputo enfocado a los estudiantes en situación de discapacidad visual se adquirieron monitores grandes de 21.5", para facilitar la inserción de CD o USB se optó por un CPU pequeño con las entradas frontales para estos medios de almacenamiento, este CPU en esas condiciones apoya también a los estudiantes en situación de discapacidad motriz para evitar esfuerzos. El teclado es convencional a excepción de las teclas que son más bajas para evitar el esfuerzo a los estudiantes en situación de discapacidad motriz. En el caso para los estudiantes con discapacidad motriz se adquirió un mouse TrackBall óptico ambidiestro y también se cuenta con un mouse convencional alámbrico. En cuanto al teclado al realizar pruebas los estudiantes comentaron que era cómodo al no realizar tanta presión en el mismo y los mouses les parecieron adecuados.

Se cuentan además con bocinas y audífonos de diademas por si los estudiantes con discapacidad visual desean utilizar el lector de pantalla de una manera que lo escuchen de manera individual y los estudiantes hipoacúsicos que requieran utilizarlos (estos fueron sugeridos por uno de nuestros estudiantes en esta situación de discapacidad).

Se cuenta con un multifuncional de colores e internet en todas las computadoras para que puedan realizar sus actividades y tareas de una manera completa.

El software instalado fue el NVDA que es un lector de pantalla para los estudiantes en situación de discapacidad visual, que es gratuito. Este fue probado por un estudiante con baja visión.

Para el caso de los estudiantes en situación de discapacidad motriz se prefirió utilizar las opciones de accesibilidad de office: como el dictado por voz. Para los estudiantes con baja visión y con discapacidad auditiva se optó también por la opción de accesibilidad de office: como la lupa magnificadora de imágenes.

Como ayudas técnicas se adquirió una lupa con luz, la cual también fue probada por un estudiante con baja visión durante una semana.

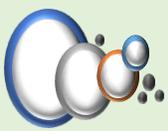
Los estudiantes en situación de discapacidad que acuden al aula de recursos son atendidos por la propia coordinadora del Programa de Apoyo a Estudiantes en Situación de Discapacidad (PAESD), quien les presta asesoría en el uso del equipo, en temas académicos y administrativos.

Conclusiones

Es importante que dentro de nuestras instituciones educativas se cuenten con aulas de recursos con el mobiliario, equipo y ayudas técnicas que apoyen a los estudiantes en situación de discapacidad en sus tareas académicas.

Es importante capacitarse en el tema de situación de discapacidad para ver las necesidades educativas especiales (NEE) que requieren nuestros estudiantes. Además, es importante platicar con nuestros estudiantes para conocer sus requerimientos individuales y así poder apoyarlos de una manera eficaz.

La idea de esta aula de recursos es proporcionarles a los estudiantes en situación de discapacidad un lugar en donde puedan realizar sus actividades y tareas en condiciones de igualdad.



Agradecimientos

Un agradecimiento al Programa de Inclusión Estudiantil de la Universidad Católica de la Santísima Concepción y a ARTIUC de la Universidad de Concepción por el apoyo brindado a esta investigación.

Así mismo a la Dirección General de Educación Superior Universitaria por el apoyo económico brindado para la implementación de esta aula de recursos.

Un especial agradecimiento al Ing. Jesús Astorga Pérez director del Instituto Tecnológico de Durango quien apoyo incondicionalmente este proyecto desde que se inició hasta su implementación.

Referencias

Arias, F. (2012). El proyecto de investigación. Recuperado de:

<https://ebevidencia.com/wp-content/uploads/2014/12/EL-PROYECTO-DE-INVESTIGACION%20N-6ta-Ed.-FIDIAS-G.-ARIAS.pdf>

ARTIUC. (2018). Aula de recursos y tflotecnología de la Universidad de Concepción. Recuperado de: <http://artiuc.udec.cl/artiuc/>

Consejo para la promoción de la accesibilidad y supresión de barreras. (2018). Que son las ayudas técnicas. Recuperado de: <http://www.madrid.org/cs/Satellite?cid=1184>

[751004220&language=es&pagename=CASB%2FPage%2FCASB_pintarContenidoFinal](https://www.esup.edu.pe/descargas/dep_inv_estigacion/Metodologia%20de%20la%20inv_estigaci%C3%B3n%205ta%20Edici%C3%B3n.pdf)

Hernández, R. (2010). Metodología de la investigación. Recuperado de: https://www.esup.edu.pe/descargas/dep_inv_estigacion/Metodologia%20de%20la%20inv_estigaci%C3%B3n%205ta%20Edici%C3%B3n.pdf

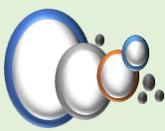
Ministerio de Educación. (2015). Preguntas frecuentes PIE 2015. Recuperado de: <http://especial.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/31/2016/09/201504061119140.PreguntasFrecuentesPIECOMPLETO.pdf>

PIE. (2019). Sobre nosotros. Recuperado de: <http://dae.ucsc.cl/programa-de-inclusion-estudiantil/sobre-nosotros/>

RedSeca. (2018). ¿Hasta dónde llega la igualdad de oportunidades educativas? | Red Seca. Recuperado de: <http://www.redseca.cl/hasta-donde-llega-la-igualdad-de-oportunidades-educativas/>

SENADIS. (2018). Catálogo de tecnologías para la educación inclusiva. Recuperado de: <http://www.senadis.gob.cl/descarga/i/4632/documento>

Universidad Pontificia de Comillas en Madrid. (2012). Guía de apoyo para el PDI/PAS. Recuperado de: http://www.comillas.edu/images/Documentos_K2/Unidad_Trabajo_Social/guia_discapacidad.pdf



MONOGRÁFICO

PROPUESTA DE INTERVENCIÓN DIDÁCTICA PARA ORIENTAR A LOS ESTUDIANTES DE SEXTO SEMESTRE DE BACHILLERATO A REALIZAR UNA ELECCIÓN PROFESIONAL FUNDAMENTADA

Xóchitl Violeta González Rojas

Docente del Centro de Bachillerato Tecnológico Agropecuario No. 28, de la Ciudad de Canatlán, Durango.

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

azuulvioletaa@hotmail.com

Resumen

Elegir carrera profesional es una de las decisiones más trascendentes para el estudiante próximo a egresar de bachillerato y actualmente constituye un verdadero reto debido a la diversidad de factores que intervienen en este proceso y a la amplia y creciente oferta educativa derivada de las actualizaciones y fusiones entre los campos del conocimiento. En este marco, el papel de las escuelas de nivel medio superior, a través de la labor del orientador vocacional es de gran responsabilidad e importancia, pues debe dirigirse a promover un vínculo eficaz entre los niveles medio y superior, conduciendo a los estudiantes a que hagan una elección profesional fundamentada, que logre conjugar sus intereses, habilidades, aptitudes y rasgos de personalidad con escuelas accesibles y probables fuentes de empleo. En el presente artículo se propone una estrategia de orientación vocacional que se sustenta en el paradigma cognitivo y está constituida por dos ámbitos de intervención: el aula y la familia. El primero se orienta a proveer al estudiante próximo a egresar de bachillerato de los instrumentos y recursos necesarios para manejar hábilmente el dinámico mundo de la educación superior y a conducirlo a que lleve a cabo una adecuada elección profesional, a través, de prácticas diversas que le permitan obtener y analizar información actualizada sobre las carreras, de entrevistas y la aplicación de pruebas psicométricas. En lo correspondiente al ámbito familiar, se propone una intervención a la par, al ser los padres decisivos en el proceso electivo de sus hijos, pues como agentes primarios de socialización, desempeñan un rol fundamental en su orientación vocacional.

Palabras clave: elección profesional, vocación, profesión, orientación vocacional, enfoque cognitivo.

Abstract

Choosing a professional career is one of the most important decisions for the next student to graduate from high school and is currently a real challenge due

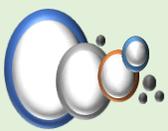
to the diversity of factors involved in this process and the wide and growing educational offer resulting from the upgrades and mergers between the fields of knowledge. In this context, the role of upper secondary schools, through the work of the vocational counselor, is of great responsibility and importance, as it should aim to promote an effective link between the middle and higher levels, leading students to make a professional choice based on their interests, abilities, skills and personality traits with accessible schools and probable sources of employment. This article proposes a strategy of vocational guidance that is based on the cognitive paradigm and is constituted by two areas of intervention: the classroom and the family. The first is aimed at providing the next student to graduate from the baccalaureate of the instruments and resources necessary to skillfully manage the dynamic world of higher education and lead him to make an appropriate professional choice, through various practices that allow him to obtain and analyze updated information about careers, interviews and the application of psychometric tests. In the family context, an intervention is proposed at the same time, being the decisive parents in the elective process of their children, since as primary agents of socialization, they play a fundamental role in their vocational orientation.

Keywords: professional choice, vocation, profession, vocational orientation, cognitive approach.

Presentación

Uno de los aspectos importantes en la vida académica de los estudiantes de bachillerato, es recibir orientación, ayuda o asesoría en el sentido vocacional, pues el hecho de que tengan diversidad de opciones a su alcance les causa conflicto, especialmente cuando están cursando los últimos semestres del nivel medio superior.

Tal situación provoca que el proceso de elección profesional sea cada vez más complejo, lo cual obliga a las escuelas de este nivel a replantear y actualizar su práctica de orientación vocacional



para que sea factible y pertinente. Otorgando mayor importancia a este servicio, ya que es fundamental que se fortalezca eficientemente el vínculo con el nivel superior, para evitar frustración y deserciones posteriores, que afecten no solo a los jóvenes, sino también al país.

En la práctica, al fungir como tutora de grupos de sexto semestre y como orientadora educativa del plantel, he tenido la oportunidad de identificar los conflictos que los estudiantes por egresar enfrentan, a los que la escuela no ha respondido satisfactoriamente, aunque se cuente con los espacios para tal efecto. En cada generación gran número de egresados realizan su elección profesional sin tener elementos para determinar que sea la mejor, por lo que con frecuencia se dan prontas deserciones en el nivel superior y cambios de escuela, y otros, aunque continúan sus estudios, expresan que esa profesión no era lo que esperaban.

A partir de esta problemática nace el interés de diseñar una estrategia de intervención didáctica con el soporte teórico y metodológico necesario para apoyarlos en ese difícil e importante proceso, pues la orientación vocacional es un tema complejo que no ha sido abordado en todas sus dimensiones, a pesar de que la Secretaría de Educación Pública (SEP) en coordinación con la Subsecretaría de Educación Media Superior (SEMS), han establecido lineamientos para implementar programas de orientación vocacional, tales como "Construye-T", "Tutorías", "Yo No Abandono" y "SÍGUELE, caminemos juntos"; "sin embargo, estos esfuerzos, no han logrado consolidarse como un servicio adecuado a las necesidades de los estudiantes" (SEP, 2011, p. 9), ya que para su operatividad, es fundamental contextualizarlos a las particularidades de cada plantel y requieren de apoyo y un adecuado seguimiento institucional, así como por instancias superiores, por tanto, los estudiantes no encuentran en este servicio el espacio para resolver sus necesidades electivas, experimentando tensión al momento de la toma de decisiones.

Todo lo anterior, demanda atención puesto que, la elección de carrera es uno de los retos más grandes del egresado de bachillerato; consiste en una decisión seria y difícil en los jóvenes que acaban de asumir la mayoría de edad, etapa en la que muchos de ellos no han alcanzado una madurez plena, lo cual dificulta la elección. Aunado a ello, la existencia de una amplia oferta educativa, las creencias prevalecientes sobre el éxito en algunas carreras, la inestabilidad emocional propia de la

adolescencia y la escasa y desarticulada información proporcionada en el hogar y en el plantel causan conflicto a los jóvenes, ya que muchos no llegan a experimentar seguridad en su elección, situación que constituye un serio problema en el contexto educativo actual.

La orientación vocacional, tiene como propósito contribuir a la formación integral del estudiante, para tal efecto, sería fundamental la estimulación de aspectos tanto sociales, como psicológicos, cognoscitivos, emocionales y culturales que lo prepare para elegir y para integrarse con éxito en su vida profesional. En la adolescencia, en gran medida se determina el futuro del estudiante, por ello, es trascendente el abordaje de este tópico, a través de intervenciones sistematizadas y articuladas, las cuales permitan llevar un seguimiento puntual del proceso de cada estudiante, pues es una etapa en la vida de grandes decisiones. Razón por la que, se le debe tomar con seriedad y profesionalismo en toda institución de educación media superior.

En virtud de lo anterior, se realiza una propuesta de intervención didáctica que encuentra sustento teórico en la teoría de procesos, atendiendo el enfoque cognitivo y considerando aspectos fundamentales que constituyen la problemática, tales como: características de los adolescentes, vocación, orientación vocacional y elección profesional; puesto que, es básico crear un vínculo vocación-profesión. En general, su diseño está constituido por dos ámbitos: áulico y familiar, para el abordaje integral de la problemática.

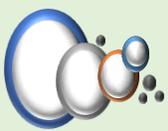
Propósito

Generar una opción formativa para la orientación vocacional en educación media superior, mediante un proceso de intervención que permita a los próximos a egresar realizar una elección profesional fundamentada.

Sustento teórico

El adolescente ante el reto de la elección de carrera en la educación media superior.

El proceso de elección de carrera se da en la mayoría de los individuos, pero no en todos tiene las mismas características. Para la menor parte, la decisión es rápida y segura, sin necesidad de mayor deliberación, lo cual generalmente depende de las condiciones de maduración y aprendizaje que se



hayan dado en el hogar, gracias a los padres o a otras experiencias. Para algunos adolescentes, la elección es un proceso sumamente lento del que solo pueden salir adelante con ayuda de un experto. Para otros, el problema se presenta de manera tan conflictiva, que puede confundirse con un síntoma de desadaptación en su personalidad; sin embargo, aunque en apariencia la decisión de algunos estudiantes sea más fácil, rápida y espontánea, y la de otros muy complicada, se debe comprender que en todos es el resultado de un proceso, que se viene desarrollando desde la infancia y que produce manifestaciones diversas: armonía, ansiedad, angustia, desesperanza, ilusión, entre otras.

La elección de la profesión ocurre en un momento crucial de la vida del estudiante, en un periodo de transición del cual se desconocen sus límites a ciencia cierta, ya que están sujetos a variaciones de carácter individual, de manera que el profesor puede encontrar en un mismo grupo escolar, estudiantes que ya manifiestan rasgos de un joven maduro, mientras que otros mantienen todavía un comportamiento típico de adolescente (Valdés, 2008).

Este fenómeno de la elección de carrera suele tornarse difícil porque el adolescente que elige debe hacerlo en una época de crisis, en la cual a la vez se está descubriendo a sí mismo. Donde es usual que sueñe y viva en un mundo de fantasías, y es recurrente que su imagen de la realidad esté completamente determinada por percepciones subjetivas. Lo que, en el tema de la elección de profesión, puede llevarlo a una gran parcialidad porque solo ve su parte. Y precisamente aquí radica muchas veces su inseguridad, pues las tendencias propias de la etapa que atraviesa le hacen sentir que hoy le gusta una cosa y mañana otra, y siempre está en duda y teme equivocarse. Esta inestabilidad de los intereses que se expresa en ocasiones en los cambios de pasatiempos y en las motivaciones, en un común "no sé lo que me gusta", y sobre las aptitudes en un "no sé para qué sirvo", hace que con frecuencia sean olvidados otros factores de la elección, regularmente extrínsecos a la persona, pero también fundamentales.

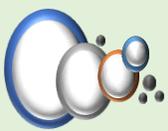
Sus percepciones subjetivas, frecuentemente lo llevan a idealizar a las profesiones para que convengan a sus tendencias, a partir de una afinidad infundada que cree tener. Esto sucede porque le resulta difícil desprenderse de sí mismo para reflexionar. Elige para el presente y le cuesta trabajo detenerse a pensar que para llegar a ser profesionalista

de la carrera que pretende habrán de pasar varios años, y regularmente, no se cuestiona si persistirán hasta entonces sus intereses y sus gustos, y todavía más, si lo que la carrera exige de sus profesionales es realmente lo que a él le gusta. Estos aspectos básicos en la mayoría de los casos no son considerados, ya que no se dan el tiempo de investigar ampliamente sobre la carrera o las carreras de su interés, ni sobre sus propias características, y con frecuencia bajo esas condiciones se da su elección.

Es fundamental que el orientador tenga una idea clara de lo que es la adolescencia en todos sus aspectos psicológicos y sociales, pues solo de esta manera podrá cumplir con el papel que le corresponde, es decir, asistir a sus alumnos durante los momentos importantes que enfrentan en la vida. La escuela es un espacio ideal para ello, y en cierto modo es más fácil para el docente que para los padres de familia, ya que el profesor de bachillerato trabaja constantemente con jóvenes, mientras los padres, han tenido poca experiencia, por lo que desconocen las problemáticas frecuentes, incluso, cuando las enfrentan, suelen expresar cierta impotencia, frustración y limitado entendimiento en términos como "no sé lo que le pasa", "no entiendo lo que sucede con mi hijo", "hasta hace poco tenía un comportamiento aceptable, y repentinamente ha cambiado sus actitudes".

Esta incompreensión que experimentan los padres los lleva a decir cosas y a adoptar actitudes frente a los hijos que son totalmente negativas, y usualmente con respecto al tema de elección de carrera se encuentran igualmente confundidos, por lo que en ocasiones procuran ayuda de manera directa o indirecta, pidiendo que "alguien", algún maestro, familiar o conocido, les ayude a decirle a su hijo o hija si "sirve para algo". Muchas veces, este tema provoca que ambas partes vivan un conflicto y entren en crisis, ya que la oposición es muy evidente e incontrolable.

La tensión adolescente-familia requiere intervención, para la cual, lo primero que hay que puntualizar es que, se trata de una de las primeras elecciones que él debe realizar en su vida, y que ésta la debe llevar a cabo casi sin experiencia, porque hasta entonces en cuestiones importantes, alguien ha elegido por él: qué debe comer, a qué escuela debe asistir, qué amistades o diversiones tiene autorizado tener, qué tareas debe realizar. De pronto un día le dicen "Tienes que decidir qué carrera quieres estudiar, nosotros no podemos elegir por ti, se trata de tus gustos, de tu futuro, de tu porvenir", esto



es totalmente nuevo para él; sin embargo, aunque no tenga la suficiente práctica, ni madurez para hacer elecciones serias, debe tomar una decisión.

Relación entre vocación y profesión.

Para comprender con mayor amplitud el proceso de elección profesional, es necesario puntualizar algunos términos básicos, de modo que podamos establecer su relación, lo que ha de proporcionar elementos para el diseño de propuestas de intervención. Uno de ellos es el de vocación, el cual en el campo laboral y universitario se refiere a un llamado a realizar las potencialidades del ser humano (Rimada, 2007); de acuerdo con este concepto, la vocación es un aspecto que debe identificarse, por lo que no se debe reducir el fin de la educación a formar o amoldar individuos, sino que por medio de ella hay que asesorarlos, apoyarlos o guiarlos para que descubran sus potencialidades y tengan elementos para poder elegir labores que les traigan satisfacción, de modo que puedan lograr su realización personal. De acuerdo con Tyler (2011) "el objetivo fundamental de la orientación es facilitar las elecciones y decisiones prudentes y con ello promover la adaptación y salud mental" (p. 25).

Igualmente importante es clarificar el término profesión; le llamaremos así a la satisfacción de la necesidad del ser humano, de acuerdo con Eduardo y Spranger citados en la obra de Rimada (2007, p. 14) quien la define como "la objetivación de la vocación", de modo que en el presente, se ha de entender como el cumplimiento de la vocación, la cual es individual y por lo tanto, debe ser descubierta por la propia persona, es decir por quien elige, para lo cual, se precisa la intervención responsable y creativa de un profesional en el tema.

La vocación por sí sola no tiene sentido, no es sino hasta que se encuentra con su satisfactor, es decir con la profesión y precisamente este proceso es el que constituye la actividad de orientación vocacional.

Orientación vocacional. Consiste en la intervención tendiente a acompañar a los sujetos durante el proceso y el acto de elegir (Rascovan, 2013). Generalmente esta función está a cargo del orientador, quien debe concentrar y dirigir los elementos necesarios para lograr ese acompañamiento, apoyando a los jóvenes para que encuentren las profesiones apropiadas a sus intereses y cualidades. Para ello, es necesario que centre su intervención en informar a los estudiantes sobre las

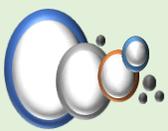
características de las profesiones (información externa) y de sus propias cualidades (información interna), de modo que pueda hacer un vínculo entre ambos aspectos y se facilite la toma madura e informada de decisiones.

La orientación que se imparte en educación media superior debe buscar vincular de manera eficaz y satisfactoria la vocación del sujeto con su objeto ocupacional, es decir con su profesión, que será la realización o el cumplimiento de su vocación. Este encuentro, solamente puede ser resultado de un proceso complejo, que requiere de una adecuada selección de métodos y técnicas (Rimada, 2007), cuyo último propósito es encontrar la verdadera utilidad del hombre, aquella que le motiva y a la vez le proporciona seguridad. Por ello, la elección de una profesión es uno de los retos más importantes a los que se enfrenta el ser humano.

Es fundamental que los estudiantes durante su paso por el bachillerato sean entrenados para desarrollar la capacidad de tomar decisiones, mediante una orientación efectiva en puntos particulares de elección. A medida que participan en procesos de este tipo, desarrollan la habilidad de tomar decisiones en diversas situaciones que se les presenten. Al posibilitarles ejercitar y conquistar una serie de funciones psicológicas superiores, tales como el razonamiento, el análisis, la síntesis, la conceptualización, el pensamiento crítico, la metacognición, la autoevaluación, entre otras, las cuales se reflejarán en toma de decisiones más conscientes, maduras, responsables y fundamentadas, a partir de criterios de análisis claros y pertinentes.

De acuerdo con Lipman (2013), las funciones psicológicas superiores, son resultantes de la interacción entre estudiantes, profesores, los padres de familia, la comunidad educativa y la sociedad en general, y las define 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.

Al respecto Tyler (2011), afirma que los procesos cognitivos que practique el estudiante durante su paso por el bachillerato serán su alimento intelectual para el desarrollo de habilidades de su pensamiento. Por lo que, es necesario que el orientador planifique intervenciones ordenadas, con objetivos precisos, para superar situaciones



conflictivas y caóticas, típicas de la adolescencia, y estar en posibilidad de ejercitar el proceso de pensar, que al fin de cuentas le ha de permitir encontrarse a sí mismo, favoreciendo la consolidación de su identidad, el logro de su libertad interior, autenticidad y sobre todo el sentirse comprometido con su libertad y con sus decisiones.

De acuerdo con Mercado (2013) "la orientación vocacional enfrenta a los estudiantes a la toma de decisiones con respecto a la elección de distintas opciones educativas y laborales que ofrece el entorno" (p. 6), proceso que será entendido como elección de carrera y ampliado en el siguiente apartado.

Elección profesional. Desde el punto de vista de Cortada, citada por Guerra, Simón & Quevedo (2007) "es una manera de expresar el desarrollo alcanzado de la propia personalidad en la época de la adolescencia" (p. 49), y de haber llegado a la integración de una identidad coherente, donde el individuo debe determinar cuál será el camino por seguir, o qué estudiar. Una elección reflexiva y madura es el resultado de una personalidad equilibrada y segura siendo los factores decisivos en su formación las relaciones familiares y la formación escolar. Un joven que ha podido comunicarse desde niño con sus padres, que ha podido asumir responsabilidad por sus actos, que ha sido escuchado y ayudado según sus requerimientos, habrá tomado una serie de decisiones y aprendido a interpretar sus éxitos y fracasos como frutos directos de su esfuerzo, de cualquier forma, experimentará dificultades al momento de la elección; sin embargo, contará con elementos y experiencia para enfrentar los retos con realismo, perseverancia y esfuerzo. No estará desarmado frente a la realidad, ni se dejará llevar tan fácilmente por sus fantasías.

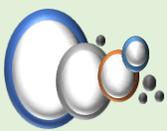
Es muy común escuchar críticas sobre la juventud desorientada, sin considerar que son muchos los responsables de lo que les pasa a los adolescentes; la escuela y el hogar, son los focos donde radican las causas tanto de su comportamiento, como de su orientación. Ambas instancias deben buscar la manera de apoyarlos en la problemática que enfrentan, modificando sustancialmente las acciones y las actitudes que cada una de ellas emprende, en su beneficio. En el entendido de que es una decisión trascendente que consiste en determinar en qué campo y de qué forma se obtendrá, por una parte, el sustento económico de la vida y por otro la realización

personal mediante el ejercicio laboral (Mercado, 2013).

De acuerdo con Rimada (2007), se puede decir que "una elección no es lo suficientemente buena, si no incluye en sí misma la posibilidad de ser revisada" (p. 19), por ello, no podemos reducir la práctica orientadora a la mera ubicación, sino que, es preciso que el estudiante conozca el por qué, el cómo y con qué. Lo anterior implica el empleo de un método que garantice el ejercicio intelectual de los estudiantes, el cual les exija poner en práctica diversos procesos que le permitan la consolidación de su racionalidad y su madurez para la toma de decisiones, tales como, análisis, reflexiones, participación, interés, entre otros aspectos.

Los estudiantes deben ser preparados a través de intervenciones tanto en el ámbito escolar, como en el familiar, evitando lo más posible hacer elecciones con tendencias fantasiosas y emocionales, y haciéndose conscientes de que debe haber concordancia de aspectos personales como intereses, habilidades, aptitudes y rasgos de carácter, con el perfil profesional de la carrera seleccionada, ya que estos tienen estrecha relación con la satisfacción personal y con el grado de compromiso que se siente hacia un campo laboral específico.

Elegir una carrera, implica seleccionar una opción entre varias, basándose en ciertos criterios relevantes, que de acuerdo con Fuentes (2010), se pueden sintetizar en el siguiente procedimiento: identificar opciones, establecer criterios, predecir y evaluar los posibles resultados de cada opción, comparar los resultados con base a los criterios establecidos y elegir una alternativa. Collins (2012) afirma que los elementos que posibilitan fundamentar la elección son el autoconocimiento de las características personales y las de las profesiones, la confrontación de tales características, y la elección de esta como resultado del proceso sistemático de análisis de esos elementos que permiten al estudiante seleccionar con los fundamentos mínimos necesarios, una ocupación cuya posibilidad de éxito sea alta. "De esta manera, se considera que una persona eligió fundamentadamente una ocupación cuando le fue posible determinar claramente la correspondencia entre sus características personales y las características de la ocupación seleccionada" (Fuentes, 2010, p. 240).



Enfoque cognitivo de la orientación vocacional.

El paradigma cognitivo, constituye una alternativa pedagógicamente válida para el ejercicio de la orientación vocacional. Esta teoría, concibe al ser humano como un procesador viviente a escala social, productor y utilizador, a su vez, de símbolos semánticos representativos de los objetos y fenómenos de la realidad, es decir, como un procesador de información, capaz de aprender y de descubrir los procesos que generan los nuevos conocimientos (Valera, 1995). Este enfoque destaca la necesidad de enseñar al alumno a pensar y de concebirlo como un sujeto activo de su propia actividad cognoscitiva.

Lo anterior, posibilita en los educandos el aprendizaje significativo, que es una de las prioridades de la Educación Media Superior hoy en día; para autores de talla de Ausubel, Vygotsky, Bruner y Gagné, "el aprendizaje en el ser humano tiene como objetivo darle un significado al mundo..." (Rimada, 2003, p. 95). Es el medio para enfrentar la vida y valerse por sí mismo; por lo anterior, debe tener como punto de partida una serie de experiencias significativas, importantes, motivadoras por sí solas, para que en los estudiantes prevalezca el interés por lograrlo, adoptando nuevas estrategias de conocimiento y acción. (Garza & Levental, 2010).

El enfoque cognitivo maneja diversas estrategias dedicadas a estos propósitos, útiles para desarrollar habilidades necesarias de independencia y control sobre su proceso de aprendizaje, efectivas en la preparación del estudiante de la EMS para su elección profesional, entre éstas se encuentra.

La autorregulación, que, de acuerdo con Pereira, implica la modulación del pensamiento, la motivación, atención y la conducta mediante la utilización deliberada y automatizada de mecanismos específicos y estrategias de apoyo. El aprendiz elige ser quien dirija su propio proceso educativo, continuamente se verá en la necesidad de tomar decisiones, elegir entre distintas alternativas, asumir riendas de su proceso de aprendizaje (Alvarado, Vega, Cepeda & Del Bosque, 2014, párr. 9).

Estas ideas son soportadas por Lomas, citado en la misma obra, quien señala que un alumno eficaz, capaz de autorregularse, se caracteriza por su capacidad para emplear diversas estrategias cognitivas coordinadas entre sí como parte de un

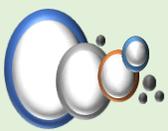
pensamiento complejo, y su aplicación adecuada gracias a sus habilidades metacognitivas que le permiten identificar dónde y cuándo utilizar lo que sabe, así como identificar y hacer correcciones en caso necesario, y mantenerse motivado hacia el logro de aprendizajes.

Por lo tanto, las intervenciones basadas en este enfoque, se deben centrar en apoyar a los estudiantes para que desarrollen estrategias de estudio, que mejoren su capacidad de memorizar, reflexionar, analizar, es decir, de procesar la información, de modo que comprendan teórica y metodológicamente los temas, vinculando la teoría con la práctica, para la correcta toma de conciencia y control sobre lo que se va a aprender, construyendo alternativas de solución congruentes con sus necesidades concretas, como es el caso, de la elección de carrera.

La teoría cognitiva le permite al orientador conocer cómo potenciar el desarrollo de los procesos que está tratando de promover, el desarrollo de habilidades, y con ello la toma de decisiones de los jóvenes para una vida exitosa y responsable.

De acuerdo con *Gelatt* (como se citó en Rimada, 2007, p. 15) "una decisión se inicia con un propósito, se generan alternativas congruentes con éste propósito, se evalúan tales opciones de acuerdo con sus desenlaces futuros, y se toma una primera decisión que puede ser definitiva, exploratoria o investigadora..." este proceso es flexible, se da continuamente hasta que el estudiante se sienta en condiciones de tomar una decisión definitiva, y el hecho de estar explorando o ensayando decisiones, lo hace madurar en su proceso electivo. Mediante este proceso, el estudiante llega a saber cómo y por qué llegó ahí, aprende de forma consciente los pasos necesarios, conoce la oferta y su contexto y genera alternativas a partir de su conocimiento.

La parte medular del paradigma cognitivo que aporta a la orientación vocacional es la teoría de procesos, ya que permite examinar e identificar los pasos y esquemas de pensamiento que componen el proceso de la elección de carrera; posibilita al estudiante aprender el procedimiento mediante la práctica, identificar plenamente cómo se llevó a cabo, haciendo posible su transferencia a otras situaciones, desarrollando habilidades metacognitivas (habilidades de conocer cómo se conoce).



Propuesta de intervención

Dada la complejidad de la problemática y de los diversos factores que intervienen en ella, la estrategia didáctica fue estructurada en dos ejes de atención: *el aula y los padres de familia*.

El aula. La intervención en este ámbito, se fundamentada en la teoría cognitiva, ya que se centra en entrenar a los estudiantes para que sepan manejar, procesar la múltiple información a su alcance sobre su horizonte electivo, así como en que reconozcan qué y cómo eligen, para que en un momento dado que cambien sus circunstancias personales o contextuales, puedan retomar el proceso para redefinir su toma de decisiones. Ello implica el desarrollo de sus habilidades de autorregulación y metacognitivas, que se reflejarán en su madurez para elegir eficientemente su opción vocacional.

La finalidad fundamental de la intervención consiste en hacer al estudiante consciente y responsable de su proceso electivo; para ello, se partirá de su percepción inicial sobre el horizonte universitario (carrera elegida), pues, lo que se pretende es educar esa percepción inicial, presentando de manera ordenada las experiencias necesarias para lograr cambios en la estructura cognitiva, superando su percepción de primer momento y llevándolo a una percepción de segundo momento que se reflejará en una elección con sustento, resultante del desarrollo de habilidades de pensamiento, que le permitirán generar criterios para la decisión, así como para verificarla.

El diseño contempla actividades como clasificaciones y categorizaciones que posibiliten el desarrollo de representaciones mentales para localizar fallas, reconociendo dónde se equivocó, dónde se requiere explorar más, cuál es la deficiencia, qué es lo que impide llegar a una elección satisfactoria. Consisten en estrategias para favorecer el análisis, y que el alumno se vea estimulado a comparar, conjeturar, evaluar, seleccionar y verificar varias probabilidades de manera conjunta, para que lleve a cabo su elección, a partir de un análisis que provocará un contraste, en el que cuestione su propia realidad y la del mundo circundante.

Se busca estimular algunos componentes esenciales del proceso electivo, tales como: encausar al joven a obtener y manejar información externa sobre el horizonte profesional, la cual contempla aspectos como carreras profesionales,

criterios decisivos, familias ocupacionales, áreas de orientación, niveles de estudio, instituciones de educación superior, perfiles de carrera, entre otros. Al mismo tiempo, incluye actividades para obtener información interna, es decir, aquella referente a sus habilidades, aptitudes y rasgos de personalidad.

Una vez que el estudiante cuente con estos dos tipos de información, la intervención se centrará en inducirlo a comparar y contrastar la información obtenida de ambas fuentes para facilitar la toma de la decisión, integrando el área de mayor incidencia psicológica. El proceso electivo culminaría con la toma de la decisión y su argumentación.

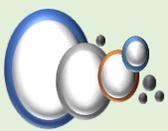
El proceso de intervención, se basa en la obtención de aprendizaje por dos medios: el de recepción significativa, llevando a cabo la explicación y exposición de algunos temas para ofrecer a los estudiantes elementos de juicio; por otro lado, el medio de aprendizaje por descubrimiento, por el empleo del planteamiento de preguntas, o problemas a partir de cada tema con el fin de preparar al estudiante para analizar, hacer analogías sobre la realidad propia y, paulatinamente, habilitarlo para la elección; considerando una secuencia decisional lógica que favorezca el aprendizaje por descubrimiento.

El planteamiento de preguntas es una técnica que aparece de forma recurrente en la propuesta con el propósito de activar los procesos mentales de los estudiantes a través del descubrimiento autónomo de las relaciones implícitas en la materia. Otra estrategia generadora de conocimientos que se contempla es el estudio de casos, pues al exponer al estudiante a problemas parecidos a su realidad, se le dará la oportunidad de integrar habilidades y construir conocimientos útiles para enfrentar su problemática, estableciendo analogías.

Una vez conjugadas el planteamiento de preguntas, la argumentación de respuestas, y la retroalimentación de lo que sucede en el aula; a través del trabajo en equipo, bajo un esquema didáctico adecuadamente diseñado, se aspira al desarrollo de habilidades de pensamiento.

Las sesiones que conformaron la propuesta de intervención en el ámbito áulico fueron diseñadas con fundamento en la teoría cognitivo-perceptual y las aportaciones de Belarmino Rimada Peña (2003 y 2007), atendiendo el siguiente diseño:

Sesión 1. Presentación docente, sensibilización y encuadre.



Propósito: Propiciar la integración grupal, y el reconocimiento de la importancia de la asignatura, que identifiquen sus objetivos personales y establecer los criterios de evaluación.

Posterior a la presentación del docente, responder por escrito y de forma personal los siguientes cuestionamientos: *Decisión*: ¿Qué carrera elegiste?, *Justificación*: ¿Por qué elegiste esa carrera?

¿Es válida la explicación "elegí mi carrera porque me gusta" o "sin pensar"? ¿Por qué?, ¿Por qué es complicada la elección de carrera?, ¿Es importante que se les apoye a los jóvenes en la elección profesional? Al finalizar socializar en grupo y complementar el escrito.

Establecer los criterios de acreditación de la asignatura

Producto: Cuestionario individual.

Sesión 2. Recuperación de saberes previos, e inducción al tema.

Propósito: Recuperar saberes sobre orientación vocacional e inducirlo al tema, por medio de la activación de procesos mentales, a través de cuestionamientos.

Lluvia de ideas: ¿qué es la orientación vocacional?, ¿para qué nos sirve la orientación vocacional?, ¿cómo se selecciona la carrera que más nos conviene? y, ¿por qué es importante elegir bien la profesión? Conforme los alumnos vayan contestando el docente irá escribiendo en el pintarrón las aportaciones del grupo. Y cerrará, concluyendo con el significado de Orientación Vocacional.

Evidencia de desempeño: Cuestionario.

Sesión 3. Análisis de los 5 principios rectores de la decisión.

Propósito: Conocer los factores que pueden determinar una elección profesional, así como las formas en que se elige, generando criterios para llevar a cabo la elección.

El orientador explica al grupo los principios rectores de la decisión. Al finalizar, plantea preguntas para activar procesos mentales y generar un análisis grupal a partir de las preguntas.

Integración de equipos: Por equipos resolver ejercicio para determinar qué principio se utiliza en cada uno de los cinco casos planteados (los casos corresponden a problemáticas electivas).

Conclusión personal a partir de las preguntas generadoras del análisis grupal: ¿qué es lo que hace que una decisión vocacional sea buena?, ¿cómo puedo saber si mi decisión es la adecuada?, ¿qué es lo que debo considerar para evitar posibles fracasos?, ¿qué le recomendarías al estudiante que duda entre dos carreras?

Productos: Ejercicio por equipo, escrito personal.

Sesión 4. Información externa (niveles educativos y áreas de orientación).

Propósito: Propiciar que el estudiante ubique su nivel de escolaridad e inducir la sensibilización hacia la vocación universitaria, por medio del conocimiento de las áreas vocacionales, para que pueda justificar la ubicación de una carrera.

Breve síntesis del tema anterior (participación grupal)

El orientador explica al grupo los niveles educativos con relación a su importancia social.

Ejercicio: ¿Cuál es la finalidad de que el aspirante a una carrera profesional conozca los niveles educativos y qué utilidad le aporta este conocimiento? (socializar en grupo)

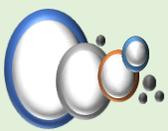
Integración por equipos: A cada equipo, se le asigna un área de orientación (fisicomatemáticas, humanidades, sociales, administrativas, químicas, biológicas) para su sustentarla ante el grupo, incluyendo ejemplos para facilitar la comprensión de estos niveles.

Planteamiento de preguntas para reflexionar en equipo: ¿para qué nos sirve conocer las áreas vocacionales?, ¿cómo puede un estudiante decidir su área?, ¿para qué nos sirve hacer clasificaciones por áreas?, si un estudiante sabe que quiere estudiar una carrera de un área específica, pero no sabe cuál, ¿qué le recomendarían que hiciera?

Productos: ejercicio individual, presentación de tema, cuestionario por equipo (conclusión)

Sesión 5. Información externa (familias de ocupaciones)

Propósito: Inducir al estudiante a realizar una secuencia decisional y un proceso específico de búsqueda, a partir de la ubicación de las familias de las diferentes carreras, para que genere estrategias de selección y que ensaye su capacidad diagnóstica (generar esquemas de búsqueda o manejo de información externa).



Presentar al grupo un esquema de familia de carreras y hacer una lluvia de ideas a partir de él.

De forma individual, llevar a cabo la lectura del texto familias de ocupaciones y de los ejemplos disponibles en el mismo. Para, a partir de ella, realizar dos ejercicios:

Agrupar correctamente las carreras que se enlistan en el área y familia que les corresponde.

Resolver los casos hipotéticos que se presentan de problemáticas vocacionales.

Generar una conclusión grupal y contraste con el tema de la sesión anterior (áreas de orientación), a partir de las siguientes preguntas: ¿cómo podemos definir un área de ocupaciones?, ¿qué diferencia hay entre una área o familia?, ¿qué le recomendarías que hiciera a alguien que quiere estudiar una carrera de las biológicas y no sabe cuál elegir. (socialización grupal de respuestas).

Productos: Ejercicios agrupamiento de carreras y casos hipotéticos.

Sesión 6. Información externa (perfiles de carreras)

Propósito: Identificar los puntos relevantes de un perfil de carrera para que genere alternativas de evaluación y decisión.

Presentar diversos trípticos al grupo, preguntarles cuál consideran que es la función de estos y propiciar un análisis que permita destacar al perfil de carrera como el primer vínculo que el horizonte informativo tiene con sus aspirantes.

Pedir a los estudiantes que comenten cuáles son los factores que consideran relevantes para que una institución de educación superior les proporcione información completa acerca de una carrera y por qué los consideran relevantes.

El orientador explica qué es un perfil de carrera (propósito y función).

Solicita a los estudiantes que investiguen el tríptico de su interés para su consulta y análisis.

Productos: Análisis de tríptico (por escrito).

Sesión 7. Información interna (personalidad)

Propósito: Propiciar que el estudiante lleve a cabo un análisis de sí mismo a partir del conocimiento de sus habilidades, aptitudes e intereses, constituyendo así su perfil, para que lo ubique en una posible área y facilite su elección.

Planteamientos generadores: cuando tomamos una decisión, tenemos que obtener información de dos fuentes, ¿recuerdan cuáles

eran?, ¿cuál es el objetivo que perseguimos al obtener información de esas dos fuentes?, ¿qué debemos hacer si no podemos llevar a cabo una elección congruente, es decir, acorde a nuestro perfil vocacional (habilidades, aptitudes e intereses) ?, ¿cuál es la diferencia entre habilidad, interés y aptitud? (a partir de lluvia de ideas, hacer anotaciones personales)

El orientador explica la diferencia entre los conceptos de habilidad, interés y aptitud.

Integración por equipos: Generar opiniones a partir de cuestionamientos: ¿qué diferencia hay entre aptitud e interés?, ¿qué interés tienen aquellos que escogen el área de biológicas?, ¿por qué una profesión requiere más de un interés?, ¿cuál sería un ejemplo de una profesión que requiere más de un interés?, ¿habrá otro ejemplo de una profesión que requiere más de un interés?, ¿algunos de ustedes participan en este interés?, ¿cuáles creen que son sus intereses – individual-? (socialización grupal, registro de aportaciones). ¿Por qué resulta importante la revisión de este tema?, ¿Cómo lo puedo aplicar en mi vida cotidiana? (plenaria de conclusiones).

Aplicación de pruebas de intereses, habilidades, aptitudes.

Productos: Cuestionario individual, cuestionario por equipo, resultado de pruebas de intereses, de habilidades y de aptitudes.

Sesión 8. Información interna (Rasgos de personalidad)

Propósito: que el estudiante desarrolle una descripción de sí mismo y argumente por qué sus rasgos son compatibles o incompatibles con su posible carrera.

Planteamiento generador: ¿qué es personalidad?, ¿qué es un rasgo?, ¿qué relación tienen los rasgos de personalidad con las ocupaciones?, ¿qué rasgos requerirá un psicólogo?, ¿qué rasgos no debe tener un psicólogo?, ¿por qué no debe tener esos rasgos un psicólogo? , ¿qué rasgos debe tener un médico?, ¿cuáles rasgos no debe tener un médico?, ¿por qué no debe tener esos rasgos un médico?, ¿cómo podemos saber si nuestros rasgos de personalidad son los adecuados para una profesión?, ¿podremos cambiar nuestros rasgos en caso de no tener los ideales para determinada profesión?. Se llevará a cabo un registro individual de respuestas a partir de lluvia de ideas.

El orientador explica la diferencia entre los conceptos de personalidad y rasgos, complementando las ideas previas.

De forma individual cada estudiante resuelve ejercicio en el cual identifique algunos rasgos de su personalidad (prueba).

El orientador explica la diferencia entre los conceptos de personalidad y rasgos, complementando las ideas previas.

Conclusión personal a partir de los siguientes cuestionamientos: ¿Por qué ha sido importante esta prueba?, el conocimiento de mis rasgos de personalidad ¿facilita mi elección de carrera?

Productos: Cuestionario individual, ejercicio rasgos de personalidad, conclusión personal.

Sesión 9. Diagnóstico diferencial

Propósito: Propiciar que el estudiante genere criterios para el diagnóstico, que analice los datos por medio de la contrastación de la información interna y externa, y que compare los perfiles por área para que genere alternativas y cuente con elementos para la elección. Y además que identifique el proceso a través del cual llegó a la decisión.

Recuperación de saberes sobre el proceso de decisión: Resolver las siguientes cuestiones, en equipos integrados al azar. Planteamiento de un caso: Si Luis quiere estudiar X y no existe X en su ciudad, ¿qué puede hacer?, (si económicamente le es imposible) ¿qué podrá hacer?, ¿qué debe tener en cuenta?, ¿qué puede hacer para evitar un error?, ¿en qué casos postergamos una decisión?, ¿por qué se posterga?, ¿qué le dirían a un estudiante para orientarlo profesionalmente? (Socializar ante el grupo las respuestas).

Diagnóstico diferencial: El estudiante lleva a cabo el ejercicio de diagnóstico diferencial a partir de la información externa e interna con que cuenta, justificando una elección y generando opciones.

Acude a una breve entrevista con el orientador para corroborar la información.

Conclusión personal: ¿Por qué ha sido importante esta lección? Técnica: "Lo que me llevo y lo que dejo" (¿Qué pensaba antes del proceso sobre la elección de carrera y qué pienso ahora?).

Productos: cuestionario por equipo, diagnóstico diferencial, conclusión personal.

Los padres de familia. Constituye el segundo eje de la propuesta de intervención. Para implementarlo, pueden destinarse espacios programados para el seguimiento regular de

avances académicos que se lleva a cabo cada semestre, y desarrollarse como escuela de padres. La intervención, se divide en tres momentos, que a continuación se precisan:

1) Reunión de sensibilización. Su finalidad consiste en informarlos sobre las dificultades que suelen enfrentar los jóvenes que tienen que elegir su carrera profesional, así como del proceso que se pretende llevar a cabo con sus hijos próximos a egresar del bachillerato, y sobre todo en sensibilizarlos y orientarlos para que asuman de manera positiva, consciente y responsable el compromiso de acompañarlos en el difícil e importante proceso electivo. Para lo cual, debe realizarse el abordaje de la problemática, a través de una breve exposición, así como de la forma en que se pretende atender por medio de la intervención en el aula; y a la vez, con la intención de concientizarlos sobre la importancia del proceso y su participación en el mismo, se propone realizar algunos cuestionamientos para analizarse en plenaria grupal: ¿qué tan importante es la elección de carrera?, ¿cuál es el objetivo del ser humano en la vida?, ¿cómo se logra la felicidad y/o la plenitud en la vida?, ¿qué relación tiene el ejercicio de una profesión con el desarrollo pleno de una persona?, ¿quiénes son los responsables del proceso electivo de sus hijos?.

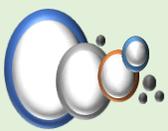
Una vez concluida la discusión, se hace una recapitulación de los puntos clave de la plenaria. Posteriormente, se complementan las ideas vertidas por los padres con el abordaje los tópicos que se presentan a continuación:

El papel de la familia en la elección profesional

Así como, las características y actitudes más frecuentes de los padres ante la orientación vocacional, mostrando las ventajas y desventajas de cada uno de ellos y haciendo énfasis en la importancia de evitar incurrir en los tres primeros, puesto que suelen frenar un adecuado proceso electivo: 1) Padres autoritarios, 2) Padres sobreprotectores, 3) Padres desentendidos, y 4) Padres educadores o cooperativos. Recuperando los aportes de Trotter (2009).

Una vez finalizada su explicación, se invita a los padres a reflexionar e identificarse con un rol, según las actitudes que suelen asumir ante la problemática vocacional de sus hijos. Y se procede a recibir comentarios de algunos voluntarios.

Finaliza la primera reunión, agradeciendo la presencia, la participación, la disponibilidad, y exhortándolos a que se sumen con mayor



compromiso y responsabilidad al proceso electivo de sus hijos. De igual forma, se establece el compromiso de continuar con el proceso en dos próximas reuniones (seguimiento y cierre), estableciendo fechas.

2) Reunión de seguimiento. A través, de una lluvia de ideas, el orientador, retoma los puntos esenciales que tuvieron a bien analizarse en previa reunión. Acto seguido, se les informa sobre los avances del grupo en general y de cada estudiante. Posteriormente, con la finalidad de conocer cuáles son las inquietudes, dudas y sobre todo la forma en que están apoyando a los hijos, se lleva a cabo un planteamiento de preguntas: ¿cómo se está dando el proceso electivo de sus hijos?, ¿qué dificultades enfrentan? y, ¿cómo les están apoyando?

Se finaliza con una retroalimentación por parte del coordinador de la reunión, a partir de las aportaciones de los participantes, haciendo énfasis en el avance que tienen sus hijos y en las formas en que les pueden apoyar de acuerdo con el momento en que se encuentran.

3) Reunión de cierre. Para culminar el proceso de acompañamiento institución-padres, se les informa sobre las generalidades de todo el proceso de intervención, así como de los resultados que trajo a sus hijos, destacando la importancia del compromiso que ellos mostraron apoyándolos para tomar una de las decisiones más importantes de su vida.

Posteriormente se da lectura a las conclusiones y reflexiones finales plasmadas por algunos alumnos en su portafolio de evidencias (productos), resultantes del trabajo en el aula.

Finalmente, se les solicita a algunos padres voluntarios que expresen sus opiniones sobre el proceso y cómo se sintieron participando activamente en él.

Evaluación

La estrategia fue diseñada para implementarse en orientación educativa, la cual es una asignatura que no corresponde al plan curricular, por tanto, no es acreditable. Consiste más que nada, en un servicio que, en conjunto con otras actividades como las tutorías, tienen el propósito de contribuir al logro de la formación integral en los bachilleres, sin embargo, este servicio requiere un adecuado seguimiento de cada una de las sesiones, con la finalidad de verificar la secuencia decisional de cada estudiante.

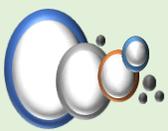
Es recomendable que se lleve a cabo junto con él, para identificar si una decisión se está alejando de lo idóneo en función de sus características y las de su entorno, y determinar qué aspectos debe reconsiderar. A través, de una lista de cotejo, con indicadores para corroborar que tenga conocimiento en cuanto a aspectos personales (gustos, intereses, aptitudes, personalidad), así como, suficiente conocimiento externo, sobre áreas, familias y perfiles (capacidad de clasificación, comparación, elaboración de esquemas de búsqueda), haber ubicado datos internos (personales) en áreas y familias, evaluar alternativas a partir de las clasificaciones previas, analizar riesgos, derivar decisiones y verificar elecciones. En general, es preciso corroborar la correspondencia de elementos analizados y la conciencia de la secuencia decisional.

Se pone a consideración el valor que se le va a otorgar a los siguientes elementos de evaluación: participación, tareas, integración de expediente completo (productos de cada sesión) y autoevaluación. Elementos que en su conjunto posibilitarán una evaluación formativa y sumativa. Y que se establecerán y explicarán con precisión en el encuadre de la primera sesión.

Conclusiones

Dada su relevancia, la problemática de orientación vocacional de los estudiantes próximos a egresar del bachillerato, demanda urgente atención. La teoría cognitiva ofrece la posibilidad de mejorar los servicios de orientación en este nivel, constituyéndose como soporte teórico de la estrategia de intervención en orientación vocacional que se propone. La cual es tendiente a sistematizar los servicios de orientación vocacional en el bachillerato e invita a un rediseño curricular y a que esta actividad sea ejercida por personal con la preparación ideal, pues dada su importancia, no se le debe seguir reduciendo a aplicar algún test o a visitar universidades.

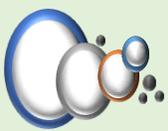
Es importante que se le otorgue la importancia que merece, tanto por quien la ejerce, como por los padres y muy especialmente por las autoridades educativas, en cuyas manos está la posibilidad de asignar tanto el tiempo, como los recursos materiales y humanos necesarios para llevarla a cabo con profesionalismo, contribuyendo realmente al logro de los estándares de calidad que la política educativa espera, al contribuir al desarrollo integral del estudiante, preparándolos, para la toma de



decisiones maduras y responsables, favoreciendo su tránsito hacia la mayoría de edad, manejando adecuadamente la inestabilidad propia de la adolescencia, para su integración en el nivel superior y el aprovechamiento de su potencial humano.

Referencias

- Alvarado, G., Vega, V., Cepeda, I., & Del Bosque, F. (2014). Comparación de estrategias de estudio y autorregulación en universitarios. *Revista de investigación educativa*. Vol. 1, 1.
- Collins, J. (2012). *Orientación juvenil y profesional 2*. México: Alec.
- Fuentes, N. (2010). La orientación profesional para elegir fundamentadamente una ocupación: propuesta alternativa. *Revista Mexicana de Psicología*. Vol. 27, Núm. 2.
- Garza, R., & Leventhal, S. (2010). *Aprender cómo aprender*. México: Trillas.
- Guerra, R., Simón, B. & Quevedo, G. (2007). La orientación profesional: una mirada desde la visión de los estudiantes. *Revista pedagógica universitaria*. 11,1
- Lipman, M. (1991). *Pensamiento complejo y educación*, Madrid: Ediciones de la Torre.
- Mercado, R. (2013). *Orientación vocacional*. México: Trillas.
- Rimada, B. (2003). *Un enfoque de proceso cognitivo-perceptuales en la orientación profesional universitaria*. México: Trillas.
- Rimada, B. (2007). *Manual de Orientación Profesional Universitaria*. México: Trillas.
- Rimada, B. (2011). *Manual de Interpretación para los inventarios de Orientación Profesional Universitaria*. México: Trillas.
- SEP. (2011). *Programa Sígueme, caminemos juntos*. Recuperado de www.dgb.sep.gob.mx/...uele/PROGRAMA_SIG_UELE_DBASE.pdf
- Trotter, M. (2009). *Cómo ayudar a sus hijos en la elección de carrera: guía para padres y maestros*. México: Trillas.
- Tyler, L. (2011). *La función del orientador*. México: Trillas.
- Valdés, C. (2008). *Importancia de la orientación vocacional en el adolescente*. México: Universidad Autónoma de Guadalajara. Recuperado de genesis.uag.mx.
- Valera, A. (1995). *Corrientes de la psicología contemporánea*. Cuba: Instituto Central de Ciencias Pedagógicas del Ministerio de Educación de la República de Cuba.



Alicia Ivette Maytorena Lazcano

Docente del nivel de secundaria del Colegio Anglo Español Durango

Doctorando en el Instituto Universitario Anglo Español Durango

maylaz@live.com.mx

Resumen

El bajo registro en la asistencia a las escuelas para padres suele presentarse con mayor frecuencia. Debido a ello, es imprescindible modificar estos cursos por talleres atractivos y diferentes que aborden temáticas acordes a la realidad presentada hoy en día. El lograrlo está en extender la invitación no solo a padres, madres o tutores, sino a los hijos, para que de manera integral escuela, padres e hijos se involucren de manera activa y productiva en la formación y educación de los adolescentes. El taller está diseñado con base en la teoría del enactivismo, en el área de secundaria para brindar propuestas significativas en la comunidad escolar.

Palabras Clave: Enacción, familia, adolescentes, taller.

Abstract

The low register in the assistance to father's school presents with more frequency, because of this it is essential to modify the courses for attractive and different workshops that approach themes according to the reality presented now a day. The making of it is by extending the invitation not only to parents, mothers or tutors, but to the children, so that in an integral matter school, parents and children involve in active and productive manner in the formation and education of teenagers. The workshop is designed in base of the theory of enactivism, in junior high to give significative proposals to the school community.

Keywords: Enaction, family, teenagers, workshop.

Introducción

La presente investigación parte de la teoría enactivista para construir un taller enfocado a padres e hijos en el área de secundaria, en una escuela particular, dado el bajo registro de asistencia de los encargados de la educación de los hijos e hijas en la escuela. El taller está concebido como un equipo

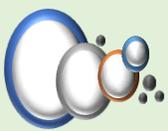
de trabajo, formado generalmente por un facilitador o coordinador y un grupo de personas en el cual cada uno de los integrantes hace su aporte específico. El coordinador o facilitador dirige a las personas, pero al mismo tiempo adquiere junto a ellos experiencia de las realidades concretas en las cuales se desarrollan los talleres, y su tarea en terreno va más allá de la labor académica en función de las personas, debiendo prestar su aporte profesional en las tareas específicas que se desarrollan (Ander Egg, 1986).

La enacción se relaciona a la teoría constructivista, sociocultural y cognitivista, por ello, la intención es partir de la teoría enactiva para construir un lugar donde se aprenda haciendo junto con la compañía de otros. El enactivismo considera a la cognición como una actividad continua, moldeada por procesos autoorganizados 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" (Paolo, 2013)

La familia es la institución básica de la sociedad y, la escuela es un espacio para la formación integral del individuo con apoyo de los padres, sobre todo en la etapa adolescente. Por ello es importante considerar la enacción como parte de nuestra actividad mental (pensamientos, imágenes, emociones), al estar enraizada en las acciones que llevamos a cabo con y a través de nuestros cuerpos, de ahí que, se considera ideal para trabajar en la educación básica, con el apoyo de especialistas y la participación y asistencia de los adolescentes con sus padres, madres o tutores en el taller denominado "Formación de padres e hijos exitosos".

La adolescencia es considerada una etapa de múltiples cambios, que tienen que ir descubriendo y manejando adecuadamente en acompañamiento de los padres de familia.

La OMS define la adolescencia como el periodo de crecimiento y desarrollo humano que se



produce después de la niñez y antes de la edad adulta, entre los 10 y los 19 años. Se trata de una de las etapas de transición más importantes en la vida del ser humano, que se caracteriza por un ritmo acelerado de crecimiento y de cambios, superado únicamente por el que experimentan los lactantes. Esta fase de crecimiento y desarrollo viene condicionada por diversos procesos biológicos. El comienzo de la pubertad marca el pasaje de la niñez a la adolescencia. (OMS)

La propuesta está diseñada para incrementar la asistencia y participación de los asistentes con la creación de un taller práctico y en busca de rescatar, la unión entre familias y valores de una sociedad hundida en la separación, al encontrarse cada vez más apartadas de las etapas de los hijos e hijas, que se rodean de fuentes sin veracidad, sin fundamento y dejando el cara a cara, es decir, evitan acudir a personas con la experiencia, a los integrantes de la familia para conversar y llegar juntos a despejar dudas y/o encontrar soluciones.

Desarrollo de la teoría propuesta

La propuesta a desarrollar está centrada en solucionar la problemática que actualmente se tiene en cuanto a la disminución de asistencia a las reuniones de escuelas para padres en el área secundaria, de una escuela particular. La afluencia, conforme pasan las sesiones va en detrimento. Por ello es necesario crear una propuesta que invite a los padres a acudir en cinco ocasiones a lo largo del ciclo 2017-2018 a un taller diferente, por contemplar la compañía de los padres, madres, y/o tutores con sus hijos adolescentes, al proponer cambiar el tradicional nombre escuela para padres por "Formación de padres e hijos exitosos", por abordar temas actuales y reales de acuerdo al contexto social y cultural, acordes a la etapa adolescente y con base al análisis previo de los diagnósticos de cada grupo.

Las actividades enfocadas en su mayoría con el abordaje de actividades teórico- prácticas dentro y fuera del salón de usos múltiples son para colaborar en la creación de un ambiente de autorreflexión y en pro de la familia-escuela, entendiendo que se verán favorecidos todos los participantes del taller.

El taller es un ámbito de reflexión y de acción en el que se pretende superar la separación que

existe entre la teoría y la práctica, entre el conocimiento y el trabajo (Ander Egg, 1986).

Por lo anteriormente descrito, el objetivo de la propuesta es aumentar la asistencia de los padres, madres, y tutores, haciendo parte a los adolescentes del taller "Formación de padres e hijos exitosos", vinculando los aprendizajes reales a la solución de problemas y necesidades actuales de los participantes.

El taller en la formación del adolescente es una propuesta interesante, donde, los aprendizajes entre padres e hijos se van reconciliado con la interacción social, el cuerpo con la mente, la razón con la emoción y el conocer con el conocimiento, para tomar en cuenta nociones desarrolla una a una.

El primer paso por realizar es la planeación y organización del taller de acuerdo con los diagnósticos de los grupos, analizando tipos de familias, oficios, profesiones, nivel socioeconómico, valores y hábitos, actividades que suelen realizar en casa, por mencionar algunas. Partiendo del diagnóstico y con base en las situaciones y problemáticas actuales son seleccionadas las cinco temáticas a desarrollar a lo largo del ciclo escolar las cuales son:

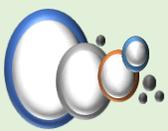
1. La familia, tipología e importancia
2. ¿Cómo son los adolescentes?, los cambios emocionales, físicos y mentales por los que atraviesan.
3. Conflictos comunes de las relaciones padres-adolescentes
4. Depresión y estrés adolescente
5. Claves para lograr una comunicación efectiva y afectiva.

El modelo enactivo se basa en la autonomía del sistema cognitivo a través de las nociones fundamentales que son:

- a) La autonomía.

Desarrollar la autonomía de los adolescentes con sus familias, suele ser compleja, pero de gran valor y significancia tanto para la familia como para los adolescentes.

Muchos estudios afirman que es posible alcanzar la autonomía sin que se produzca la ruptura con la familia, y destacan la importancia de la interdependencia y la conexión entre padres y adolescentes. Ser un individuo autónomo y mantener una relación interdependiente con los padres es posible y no excluyente; más bien, la



autonomía y la interdependencia son dos rasgos complementarios del crecimiento normal en la familia durante la adolescencia, aunque tenga diversas contradicciones (Marta montañés, 2016).

b) La búsqueda de sentido.

En ella se realizan interacciones entre los elementos que conforman las temáticas del taller con los participantes de manera activa y cognitiva, donde, surgen las relaciones del grupo, el trabajo entre familias para compartir, reconocer y aprender unos con otros.

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 autoconstituida de cuya continuación surgen las normas a seguir (Paolo, 2013).

c) La corporeidad.

Se genera desde el primer acercamiento al taller, con la presencia y participación que hace que las demás nociones se vayan realizando dando pauta para que cada una trabaje por sí sola, pero a la vez en conjunto. El instructor, especialista o coordinador del taller debe generar un ambiente agradable, libre de expresión y donde los participantes estén interactuando con sus hijos a través de las experiencias vividas y del traslado de los temas a situaciones de la vida cotidiana con una resolución de problemas reales, responsables y confiables. En estos tiempos las generaciones necesitan que la teoría se traslade a la práctica del día a día, de acorde a la etapa y al entorno en que estén inmersos los adolescentes.

d) Experiencia.

Es precisamente la experiencia la que vendrá a detonar que las temáticas abordadas impacten en

la vida de la familia, al incorporar actividades que involucren distintas y variadas que lleve a los participantes a la reflexión y a un análisis compartido para el aporte de ideas, vivencias y ejemplos de la vida real que sirvan para llevar en su práctica adolescentes y en familia, favoreciendo las actitudes, comportamientos y fortaleciendo las relaciones escolares y familiares.

e) Emergencia.

Esta será la pauta para observar los resultados obtenidos de la implementación del taller, al constituir la fase del cierre donde a cada familia se le entrega una evaluación para valorar mediante una escala de Likert los criterios del taller. La finalidad es conocer los avances, opiniones, observaciones y las correcciones a realizar para continuar enriqueciendo el taller ciclo a ciclo.

Propuesta de intervención

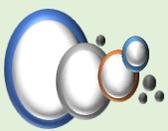
Es muy común encontrarnos con cursos y talleres para padres y madres, pero se deja de lado a los hijos, los cuales vienen a ser parte de las problemáticas que se viven en una sociedad que cada vez está más apartada de la familia por múltiples razones y situaciones.

La construcción de un taller diferente y que atienda temáticas actuales y reales en las familias de los adolescentes de secundaria en una escuela particular, tiene la firme intención de compartir experiencias entre las familias, al invitar a participar en los talleres, a los hijos con sus padres o tutores y buscar el aumento de la baja asistencia que se presenta ciclo a ciclo, a la escuela para padres. Lo primero es, cambiar el tradicional y tan conocido nombre del curso "escuela para padres" por el nombre de un taller integral llamado "Formación de padres e hijos exitosos" como un primer paso en la creación de dicho taller.

Las cinco sesiones bimestrales de trabajo se desarrollarán siguiendo el método de trabajo: Ver, Pensar, Decidir y Actuar y los temas serán abordados de acuerdo con los intereses, necesidades y contexto particular del colegio, asimismo, de las necesidades de los padres y madres de familia de la comunidad escolar.

El objetivo general de la propuesta del taller es:

Aumentar la asistencia de los padres, madres, y tutores, en compañía de sus hijos



adolescentes al taller "Formación de padres e hijos exitosos", vinculando los aprendizajes a la solución de problemas y necesidades actuales de los participantes.

Los objetivos específicos son los siguientes:

- Participación de la familia en un espacio libre de expresión y de reflexión para mejorar el proceso formativo de los adolescentes.
- Colaboración y asistencia activa a cada uno de los talleres en compañía de ser posible de la familia completa.
- Ofrecer temáticas acordes a las situaciones vividas en las familias de la escuela y que son de impacto en la sociedad.

El taller por impartir durante el ciclo escolar 2017-2018 contempla cinco sesiones bimestrales, con un horario de las 17 a las 18:00 horas, con temas

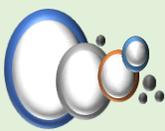
de gran interés y de suma utilidad para para trabajarse en el salón de usos múltiples con la metodología de ver, pensar, decidir y actuar. Desde la perspectiva de esta metodología, se plantea que:

- Una persona aprende en ciclos, pasando de manera natural entre acción y reflexión, entre actividad y reposo.
- Los ciclos son la manera como mejoramos lo que hacemos.
- El ciclo nos permite: Observar nuestra acción anterior, reflexionar sobre lo que hemos hecho y usar lo anterior para decidir cómo cambiar o mejorar nuestra actuación siguiente. (Landaverde Trejo María Eloísa, 2011)

Se muestra de manera general las fases del taller para el ciclo 2017-2018:

Objetivo: Aumentar la asistencia de los padres, madres, y tutores, en compañía de sus hijos adolescentes al taller "Formación de padres e hijos exitosos", vinculando los aprendizajes a la solución de problemas y necesidades actuales de los participantes.

FASES	ACTIVIDADES	RECURSOS	RESPONSABLES	CRONOGRAMA				
				MESES				
				A	S	O	N	D
Planeación	Diseño de la planeación de cada sesión. Selección de los temas a impartir. Estructura de los talleres que deben incluir: Bienvenida y presentación Reglas del taller Objetivos de las sesiones Elaboración de las presentaciones de cada tema.	Impresión de planeación USB Presentación Power Point. PC Pantalla Cañón Control Libretas Estuche Internet Recados	Dirección Coordinación secundaria Departamento Psicología	×	×			
				Salón Recados y talones. Power Point. PC Pantalla Cañón Control Libretas Estuche Libro de texto Imágenes Revistas Cartulinas Marcadores Música	Coordinador del taller		×	×
Aplicación	Elaboración y entrega de recados para avisar la fecha de cada sesión del taller. Solicitar los talones para confirmar asistencia de los padres, madres, tutores y adolescentes. Solicitud y preparación del salón de usos múltiples. Presentación en Power Point con los temas a desarrollar, el objetivo y las actividades a realizar.							



Evaluación	Al término de cada sesión se entrega a cada una de las familias un formato de ISO*, para evaluar el taller.	Formato de la evaluación del desempeño del especialista.	Departamento de Psicología	✘ ✘ ✘
	Autoevaluación de las familias.	Test	Coordinador del SGC	
	Test	Test		
	Cuestionario de lo aprendido	Cuestionario		

El formato de ISO hace referencia al instrumento que la institución emplea para evaluar el desempeño del encargado del taller asimismo para personas invitadas a capacitaciones, cursos, entre otros en el plantel. Al final se anexa dicho formato que forma parte del instrumento de evaluación del tallerista.

Es muy importante mencionar que, para lograr el objetivo del taller, el facilitador o tallerista, propicie un clima de confianza desde el inicio y al término para favorecer y activar las dinámicas de las sesiones, la participación y experiencia a compartir en cada tema.

La metodología de trabajo: Ver, Pensar, Decidir y Actuar es fundamentalmente participativa y dinámica y, ha sido utilizada con éxito en recientes experiencias de trabajo con familias, en el contexto de programas de desarrollo social en nuestro (Landaverde Trejo María Eloísa, 2011).

La técnica tipo taller, genera dinamismo y una participación de los presentes, donde en cada sesión realizarán ejercicios, reflexiones, test, cuestionarios, dibujos y compartirán sus ideas y actividades a lo largo del taller para relacionarnos, comunicarnos y aprender todos juntos.

Conclusiones

El observar la problemática que actualmente enfrenta la institución en la que laboro, así como otras instituciones más, origina que busque una alternativa para mitigar el problema y contribuir a que las familias logren formar parte integral en el desarrollo de sus adolescentes a través de un espacio dedicado a la convivencia, aprendizaje, comunicación, diálogo, comprensión, afectividad, reflexión, compromiso, entre otras para obtener en conjunto escuela y padres una formación verdaderamente integral en el adolescente y su familia.

La propuesta invita a ser parte de la solución con el abordaje de temáticas actuales y de impacto

social que servirán de guía en la vida de cada una de las familias.

Este taller es para llevarlo a cabo con previa autorización de la dirección como alternativa totalmente viable a la solución de la baja asistencia a la escuela para padres, que, aunque se hacen otras actividades para generar mayor participación y asistencia continúa arrojando pocos resultados.

Estoy comprometida y muy confiada en que el taller hará la diferencia, así que manos a la obra, que las ideas giran en mi cabeza y en equipo las ideas se enriquecerán.

Referencias

- Ander Egg, E. (1986). *Universidad de Antioquia*. Obtenido de Universidad de Antioquia: http://bibliotecadigital.udea.edu.co/bitstream/10495/2536/1/CentroEstudiosOpinion_conceptostallerparticipativo.pdf
- Landaverde Trejo María Eloísa. (julio de 2011). *Secretaría de Educación de Gobierno del Estado de San Luis Potosí*. Obtenido de Secretaría de Educación de Gobierno del Estado de San Luis Potosí: <http://www.seslp.gob.mx/pdf/taller2011-2012/tres/GUIA%20DE%20TALLERES%20%2018%20DE%20JULIO.pdf>
- Marta montañés, R. B. (2016). Influencia del contexto familiar en las conductas adolescentes. *Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 391-408. Obtenido de Dialnet: <https://dialnet.unirioja.es/download/articulo/3003557.pdf>
- OMS. (s.f.). *Organización Mundial de la Salud*. Obtenido de Organización Mundial de la Salud: http://www.who.int/maternal_child_adolescent/topics/adol
- Paolo, E. A. (2013). Nueva ciencia cognitiva: Hacia una teoría integral de la mente. En D. C. Bedia, *El enactivismo y la naturalización de la mente*. Madrid: Plaza y Valdes.



Colegio Anglo Español
Durango, A.C.
Instituto Universitario
Anglo Español



EVALUACIÓN DE LA CAPACITACIÓN

Nombre del Curso: _____

Fecha: _____

Instructor: _____

Criterios:	A= Excelente	B= Muy bueno	C= Bueno	D= Regular	E= Deficiente
------------	---------------------	---------------------	-----------------	-------------------	----------------------

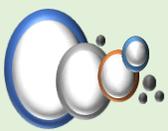
1.- INSTRUCTOR	ASPECTOS	CALIFICACIÓN
	1.- Puntualidad	
	2.- Dominio del tema	
	3.- Desarrollo del tema	
	4.- Manejo del grupo	
	5.- Dinámicas y trabajos de grupo	

2.- CONTENIDO DEL CURSO	ASPECTOS	CALIFICACIÓN
	6.- Objetivos claramente establecidos	
	7.- Estructura lógica y secuencial	
	8.- Información clara y concreta	
	9.- Aplicación directa en el área de trabajo	

3.- MATERIAL	ASPECTOS	CALIFICACIÓN
	10.- Manuales proporcionados	
	11.- Apoyos visuales / didácticos	
	12.- Utilización del material por el instructor	

4.- DINÁMICA GRUPAL	ASPECTOS	CALIFICACIÓN
	13.- Agilidad y dinamismo en el grupo	
	14.- Comunicación con el grupo	
	15.- El material facilitó la comprensión del tema	

COMENTARIOS GENERALES



ESTRATEGIA DIDÁCTICA PARA LA ENSEÑANZA DE LA METODOLOGÍA DE PROYECTOS CON DOCENTES DE PREESCOLAR

Flor Idalia Arreola Espinoza

Directora de Jardín de Niños en el nivel Preescolar

Doctorando en el Instituto Universitario Anglo Español

paceyidali@hotmail.com

Resumen

En este artículo se presenta la estrategia didáctica para la enseñanza de la metodología de proyectos para un colectivo docente de preescolar, como una propia técnica para que los educadores conjuguen la teoría con la práctica, fortaleciendo el trabajo estratégico en el aula, la organización del aprendizaje y la diversificación de las estrategias que lleven a los niños a mejorar sus conocimientos. A partir del planteamiento de Robert Gagné sobre la teoría instruccional, se establece la propuesta de intervención con los docentes, implementando los nueve eventos de la instrucción, necesarios para el logro de aprendizajes sobre el enfoque de proyectos y la adquisición de compromisos para la mejora.

Palabras claves: Metodología de proyectos, estrategias didácticas, proceso de enseñanza y aprendizaje, teoría instruccional, eventos de instrucción, condiciones para el aprendizaje.

Abstract

This article presents the didactic strategy for the teaching of the project methodology for a preschool teaching group, as a technique for educators to combine theory with practice, strengthening strategic work in the classroom, organization learning and the diversification of strategies that lead children to improve their knowledge. Based on Robert Gagné's approach to instructional theory, the proposal for intervention with teachers is established, implementing the nine instructional events necessary for the achievement of learning about the Project approach and the acquisition of commitments for improvement.

Key words: Project methodology, didactic strategies, teaching and learning process, instructional theory, instructional events, conditions for learning.

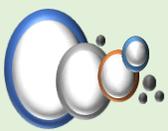
Introducción

Las estrategias y las metodologías didácticas que los docentes emplean en el proceso de enseñanza con los estudiantes imprimen una profunda diferencia en la adquisición, por parte del alumnado, de aprendizajes significativos, y de la vivencia de experiencias que propician el interés por una educación para la vida.

Es importante reconocer que fuera de la actualización y profesionalización del educador, la práctica del docente queda expuesta a ser sustancialmente una práctica basada en la experiencia, dejando de lado los elementos teóricos y metodológicos que permitirían fortalecer ese trabajo, y por lo tanto, reforzar el desarrollo y el aprendizaje en los educandos.

Son diferentes los motivos que influyen para que en un colectivo, los docentes tengan poca participación en capacitaciones, actualizaciones o incluso que realicen estudios de posgrado; sin embargo, esta situación pareciera no ser condicionante para que mantengan el interés por implementar estrategias de enseñanza que les resulten de apoyo a sus estudiantes; como tampoco pareciera influir en la decisión de los docentes de mejorar día a día, aun cuando de momento no tengan acceso a la actualización para la profesionalización docente.

Sin pretender analizar estos motivos, ni tomar partida por una u otra forma de mejorar la práctica, es importante reconocer que la implementación de diferentes estrategias y metodologías didácticas lleva al perfeccionamiento del quehacer docente; es decir, la profesionalización contribuye a mejorar las condiciones educativas, sin embargo, al no acceder a las actualizaciones o posgrados oficiales, se deberá trabajar en el colectivo para lograr innovar en docencia, modificar las estrategias y metodologías de trabajo de acuerdo a las necesidades e intereses de los alumnos y mejorar el logro educativo de éstos.



En este escenario, la estrategia didáctica para la enseñanza de la metodología de proyectos en un colectivo docente de preescolar tiene la finalidad de fortalecer la práctica, con la implementación de una metodología que se caracteriza por organizar el proceso de enseñanza y aprendizaje con el grupo; metodología de la cual se conoce poco en el colectivo.

La metodología de proyectos representa la oportunidad de organizar el conocimiento de los estudiantes con base en la información, en el análisis de los hechos, conceptos, procedimientos para facilitar el aprendizaje; pero también representa la posibilidad de que sea el docente quien se beneficie al integrar la teoría en su práctica, así como por compartir problemáticas con los estudiantes desde su propia perspectiva y resolución, documentar la experiencia diaria, y abordar temas de relevancia o interés para la comunidad escolar. (Rodríguez, 2007)

El colectivo docente con quienes se trabajará la estrategia está integrado por directora técnica, seis educadoras frente a grupo, tres de ellas con grupos de 2º y el resto atendiendo a grupos de 3º, y dos docentes con actividades de apoyo en educación física y educación artística; en total se integra un equipo de 9 personas, quienes manifiestan inquietud por conocer estrategias de intervención que les permitan renovar dinámicas de trabajo con el grupo.

Se presenta entonces, un colectivo relativamente joven, con un promedio de 11 años de servicio, en un rango comprendido de 1 a 24 años de trabajo, a quienes les gusta integrarse en las tareas y actividades que contribuyan a la mejora, aportando lo cada uno puede realizar, compartiendo metas y con un compromiso laboral significativo. La formación docente de directora y educadoras fue normalista, compartiendo algunas pautas educativas y de formación e incluso, pero difiriendo en cuanto a la metodología y enfoque de trabajo en el grupo por los diferentes planes y programas de estudio. Así, la diferencia en la práctica radica en la experiencia de años frente a grupo, que ha permitido a quienes tienen mayor cantidad de años laborando, consolidar prácticas firmes con los niños, pero de manera recurrente, relacionadas a un enfoque conductista, mientras que quienes tienen menos experiencia frente a grupo, intentan definir un estilo de trabajo alternando entre uno y otro enfoque (constructivista y conductista), pero en ambos casos y con una

proporción directa a la antigüedad, se alejan del ejercicio de la fundamentación teórica y metodológica de la práctica.

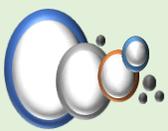
Por su parte, los maestros de apoyo, con licenciatura en educación física y con carrera técnica en educación artística, recibieron una formación básicamente fundamentada en la praxis, y teniendo, de igual manera que las educadoras, una buena práctica, en ocasiones carecen de la fundamentación metodológica de la misma.

Si consideramos que las condiciones en las que se desarrolla el aprendizaje en esta institución educativa reflejan de manera general una buena práctica docente, que sin embargo, requiere fortalecerse mediante el abordaje de algunos enfoques o métodos estratégicos que sigan permitiendo experiencias significativas para la enseñanza, resulta fundamental revisar la metodología de proyectos, por estar basada en la fundamentación teórica de las experiencias de aprendizaje que se sitúan en el aula y en el contexto institucional, así como la reflexión sobre el proceso que se puede realizar tanto por el docente, como por los estudiantes.

Esta misma caracterización de la práctica del colectivo docente, nos llevan a un acercamiento a la teoría instruccional de Robert Gagné, que presenta un enfoque ecléctico, tratando de vincular la teoría conductista y la teoría constructivista, partiendo de las experiencias docentes y de otras teorías del aprendizaje (Skinner, Ausubel, Piaget y Bandura). (Quintero & Velázquez, 2009)

La teoría del diseño instruccional propone el logro de objetivos educativos para el aprendizaje efectivo, a través de ciertos métodos instruccionales, teniendo en cuenta las condiciones en las que se desarrolla el aprendizaje, que pueden ser internas o externas, que se explican más adelante el desarrollo del presente documento por medio de nueve eventos de instrucción (Quintero & Velázquez, 2009), los cuales fundamentan la presente estrategia didáctica para la enseñanza del método de proyectos con el colectivo de preescolar.

Según el autor, es necesario que las condiciones internas (proceso interno de aprendizaje) y las condiciones externas (influencia del medio) interactúen, y den lugar a diferentes resultados de aprendizaje, que se organizan en cinco tipos de jerarquías y ocho tipos de aprendizaje en las que se agrupan las capacidades de los individuos. (Quintero & Velázquez, 2009)



El modelo permite dirigir la enseñanza con dinamismo y lograr mejores resultados y un mayor compromiso, de ahí la importancia de trabajarlo en la enseñanza del método de proyectos, que, a su vez, representa una estrategia de organización sobre el aprendizaje.

Propuesta de intervención

Gagné propone la personalización de la enseñanza para el aprendizaje significativo; además, apunta hacia una capacitación a corto plazo con nueve eventos instruccionales, que dirijan a objetivos formativos, considerando las condiciones en las que se lleva la instrucción. (Gutiérrez, 1989)

Por esto, la propuesta de intervención con el colectivo docente para la enseñanza de la metodología de proyectos se pretende realizar durante una semana, dos horas diarias, dando un total de 8 horas, para analizar cada evento de instrucción de acuerdo al tiempo que requieren para su análisis y construcción, de manera que dispongan de tiempo para analizar cada uno de los eventos, revisar en casa e incluso fortalecer su desarrollo al interactuar entre compañeros con sus propias reflexiones y producciones.

El objetivo formativo de la propuesta es dar a conocer la metodología de proyectos y sus posibles estrategias de intervención en el aula, para fortalecer la práctica docente.

Básicamente, las condiciones para el aprendizaje encierran el fundamento de la teoría de Robert Gagné, y apoyan esta propuesta de intervención.

Así, las condiciones en las que se lleva a cabo la propuesta son:

- Internas: Necesarias para que se genere el aprendizaje, intrínsecas en el individuo y por lo tanto, relacionadas con la

interacción del sujeto con la información durante el proceso de aprendizaje y que se resumen en los nueve eventos de instrucción (Sánchez, Ramírez, & Rincón, 2010):

1. Ganar atención.
2. Informar objetivos.
3. Conocimientos previos.
4. Presentar material nuevo.
5. Guiar el aprendizaje.
6. Suscitar el rendimiento individual.
7. Proveer retroalimentación.
8. Evaluar el rendimiento.
9. Incrementar la retención.

Estas condiciones serán estimuladas durante la realización de las actividades.

- Externas: Condiciones fuera del individuo que permiten que se desarrolle el aprendizaje y se relacionan con los cinco tipos de capacidad (Sánchez, Ramírez, & Rincón, 2010):
 1. Información verbal.
 2. Habilidad intelectual.
 3. Estrategia cognoscitiva.
 4. Destrezas motoras.
 5. Actitud.

Condiciones que también se ponen en práctica al desarrollar las actividades planeadas para la enseñanza.

Planeación de la actividad

Título: "Hecho es mejor que "perfecto"".

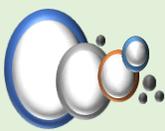
Nombre: Estrategia didáctica para la enseñanza de la metodología de proyectos con docentes de preescolar

Objetivo: Dar a conocer la metodología de proyectos y sus posibles estrategias de intervención en el aula, para fortalecer la práctica docente.

Tabla 1 Actividades: Nueve eventos de instrucción.

No.	Evento de Instrucción	Actividad	Tiempo
1	Ganar la atención	Presentación del video "Aprendizaje Significativo" https://www.youtube.com/watch?v=UeaWzvNZGic	15 min.
2	Informar Objetivos	Lectura del cuento: Cómo alcanzar una estrella. Libros del Rincón. Bibliotecas escolares y de aula. Presentación del objetivo, desglose para su comprensión y su relación con el cuento.	20 min.
3	Conocimientos previos	Juego de crucigrama por parejas con palabras vinculadas al trabajo por proyectos. Realizarlo en una cartulina y concluir con una definición sobre el mismo. Presentación de los crucigramas y definiciones.	25 min.

Continúa...



Continuación.

No.	Evento de Instrucción	Actividad	Tiempo
4	Presentar nueva información.	En equipos, analizar la información sobre la metodología de proyectos, en: <ul style="list-style-type: none"> - Compendio de estrategias bajo el enfoque de competencias. (Rodríguez, 2007) - Enseñanza situada: Vínculo entre la escuela y la vida. (Díaz Barriga, 2006) - Una tercera fuente, de selección libre, que cumpla con el criterio de confiabilidad. - Los equipos revisan, analizan las tres fuentes de información, seleccionando un organizador gráfico de la información para su presentación, pero al momento de realizar las exposiciones, se sortearán las participaciones para que se explique solo una fuente por equipo. - Organizadores gráficos en: Estrategias docentes para un aprendizaje significativo, Díaz Barriga & Hernández, 2002. Elaborar como producto del análisis de la información, un listado de las características de los proyectos de trabajo.	120 min.
5	Guiar el aprendizaje	Proyección de videos "Proyectos educativos para niños de preescolar" Seleccionar en binas algún proyecto y analizar si cumple con las características de proyecto educativo, basándose en los listados elaborados previamente. Presentar las argumentaciones.	20 min.
6	Suscitar el rendimiento individual	De manera individual se seleccionará una sola fuente para guiar la elaboración de un proyecto de trabajo en el aula. Formar binas que compartan la fuente seleccionada e iniciar el trabajo de diseño (Word) y presentación de un proyecto (video)	120 min.
7	Proveer retroalimentación	Presentación de los videos para su análisis por el resto de los participantes, bajo el listado de características del proyecto. Correcciones en el diseño.	40 min.
8	Evaluar el rendimiento	Rúbrica para evaluar el proyecto de cada bina, considerando los elementos que debe contener el proyecto, la coherencia entre sus elementos y la viabilidad de aplicación del mismo. ANEXO 1	30 min
9	Incrementar la retención	Identificación de una necesidad educativa colectiva en el jardín de niños y construcción de un proyecto para proponer en el Consejo Técnico Escolar e implementar de manera general el próximo mes de trabajo a su diseño.	90 min.
		Trabajo fuera de las sesiones	120 min.

Conclusiones

Comprender, pensar estratégicamente, planificar, responder creativamente a los problemas del entorno son destrezas del ser humano que deberán fortalecerse para mejorar las condiciones de vida en las que se desenvuelve.

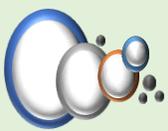
Aplicado en la educación, el trabajo de los docentes deberá de promover el aprendizaje significativo en los estudiantes, considerando aquellas destrezas necesarias para el desarrollo permanente.

Ahora bien, para que los docentes logren organizar el proceso de enseñanza y aprendizaje, requieren fortalecerse a través de diferentes metodologías de trabajo que además de innovar las estrategias educativas, fundamenten su quehacer diario en el trabajo de aula.

Para esto, resulta necesario el acercamiento a la metodología de proyectos en el aula, aprendizaje al cual se puede acceder bajo las

condiciones determinadas por la teoría de Gagné (internas y externas), y que si bien, no garantizan que sean cumplidas a cabalidad y de manera satisfactoria por los docentes, si modifican los conocimientos, las herramientas, la dinámica de trabajo, incluso las actitudes que hasta el momento se han presentado respecto al trabajo de aula.

La sola experiencia de acercarse a un conocimiento metodológico facilita la modificación de algunas competencias docentes, así como del trabajo en colaboración y lo que posteriormente puede aprenderse del trabajo de los compañeros, misma experiencia que se fortalece por las nueve instrucciones para el aprendizaje, debido a que



cada una de ellas representa en sí misma un ejercicio de movilización de saberes, habilidades y/o actitudes.

El acto de aprender debe de encontrar la oportunidad de manifestarse, convirtiéndose en progreso; si los docentes cuentan con una buena práctica, es necesario mantener la motivación en la mejora de la enseñanza y el reconocimiento implícito en el logro de los estudiantes.

Todos tenemos la capacidad de aprender, solo es necesario tener las experiencias que apoyen esa capacidad y estimulen el crecimiento personal y profesional.

Referencias

Díaz Barriga, F. (2006). *Enseñanza Situada: Vínculo entre la escuela y la vida*. México, D.F.: Impacto en Medios Publicitarios.

Gutiérrez, R. (1989). *Psicología y Aprendizaje de las Ciencias. El Modelo de Gagné*. Madrid, España.: Departamento de Didáctica de las Ciencias. IEPS.

Quintero, P., & Velázquez, S. (12 de Febrero de 2009). *SCRIBD*. Recuperado el 10 de septiembre de 2017, de SCRIBD: <https://es.scribd.com/document/278282702/modelo-gagne>

Rodríguez, R. (2007). *Compendio de Estrategias bajo el enfoque por competencias*. Cd. Obregón, Sonora: Instituto Tecnológico de Sonora.

Sánchez, A., Ramírez, H., & Rincón, A. (01 de junio de 2010). *Word.press*. Recuperado el 10 de septiembre de 2017, de Word. press: <https://iutjaa.wordpress.com/2010/06/01/los-nueve-eventos-de-instruccion-de-robert-gagne/>

Anexo 1

Rúbrica para evaluar la elaboración del proyecto.

Proyecto: Elaboración de una planeación didáctica que responda a las características de un proyecto de acuerdo con una fuente, a las características del grupo del grupo y al contexto sociocultural.

INDICADOR	Excelente	Bueno	Suficiente	Insuficiente
Propósito/ planteamiento del problema.	Siempre plantea algún problema por resolver.	Casi siempre plantea el problema por resolver.	Algunas veces sugiere cuál es el problema por resolver.	Nunca define el problema por resolver.
20%	20-15%	14-10%	9-5%	4-0%
Estructura	Presenta todos los elementos del proyecto, según el autor, que lo fundamenta.	Presenta casi todos los elementos del proyecto, según el autor que lo fundamenta.	Presenta algunos elementos del proyecto según el autor que lo fundamenta	No presenta los elementos característica del proyecto.
20%	20-15%	14-10%	9-5%	4-0%
Contenido	Siempre vincula las actividades con los *AE, C Y CF 'S del programa.	Casi siempre vincula las actividades con los *AE, C Y CF 'S del programa.	Algunas veces vincula las actividades con los *AE, C Y CF 'S del programa.	Nunca vincula las actividades con los *AE, C Y CF 'S del programa.
20%	20-15%	14-10%	9-5%	4-0%
Coherencia	Siempre hay interrelación y lógica entre el problema, los *AE y las actividades.	Casi siempre hay interrelación y lógica entre el problema, los *AE y las actividades.	Algunas veces hay interrelación y lógica entre el problema, los *AE y las actividades.	No presenta interrelación y lógica entre el problema, los *AE y las actividades.
20%	20-15%	14-10%	9-5%	4-0%
Vinculación con el contexto	Siempre se relacionan las actividades con las características del entorno.	Casi siempre se relacionan las actividades con las características del entorno.	Algunas veces se relacionan las actividades con las características del entorno.	Nunca se relacionan las actividades con las características del entorno.
20%	20-15%	14-10%	9-5%	4-0%
Subtotal				
Total				

Alan Sánchez Valles

Director de la Telesecundaria No. 18; El Nayar, Durango, Dgo.
Doctorando en Ciencias de la Educación del Instituto Universitario Anglo Español
bextor17@hotmail.com

Resumen

Resultado de la necesidad apremiante de mejorar la convivencia dentro de las instituciones educativas del país surge el Programa Nacional de Convivencia Escolar a nivel federal, para lo cual, el Sistema Estatal de Telesecundaria Durango acuerda implementarlo en la totalidad de sus planteles y para ello precisa que directivos capaciten al personal a su cargo. El presente artículo define una estrategia de capacitación por parte del director de una escuela para responder a esta necesidad con base en el diseño instruccional de Robert Gagné, esto con la finalidad de coadyuvar en la implementación del programa en las aulas; para ello, propone actividades que responden a cada uno de los eventos de instrucción enmarcados en esta teoría, los cuales están determinados a activar las fases de aprendizaje y por ende las estructuras mentales del individuo, respondiendo así al modelo de aprendizaje y memoria propuesto por ésta. El diseño instruccional de Robert Gagné representa una herramienta útil para los docentes que buscan apoyar a los educandos en la aprehensión del conocimiento, toda vez que parte de un modelo de procesamiento de la información para señalar pautas de intervención del formador.

Palabras Clave: PNCE, estrategia de capacitación, diseño instruccional, eventos de instrucción.

Abstract

Because of the urgent need to improve coexistence within the country's educational institutions, the National School Coexistence Program emerges at the federal level, for which the State Telesecondary System Durango agrees to implement it in all its schools and for this it specifies that managers to train their staff. The present article defines a strategy of training by the director of a school to respond to this need based on the instructional design of Robert Gagné, with the objective of assisting in the implementation of the program in the classroom; for this purpose, proposes activities that respond to each

of the instructional events framed in this theory, which are determined to activate the phases of learning and therefore, the mental structures of the individual, thus responding to the model of learning and memory proposed by this. The instructional design of Robert Gagné represents a useful tool for teachers

who seek to support learners in the apprehension of knowledge, since part of a model of information processing to indicate patterns of intervention of the trainer.

Key Words: PNCE, training strategy, instructional design, instructional events.

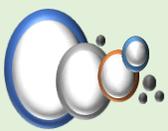
Introducción

El presente artículo tiene como finalidad establecer una estrategia de capacitación a los docentes de una escuela Telesecundaria, para coadyuvar en la implementación del Programa Nacional de Convivencia Escolar en las aulas.

El contexto en el cual se implementará hace alusión a la Escuela Telesecundaria No. 18 "Eliseo Figueroa Flores", perteneciente al estado de Durango y ubicada en el poblado de El Nayar, municipio de la capital; esta institución educativa cuenta con director técnico, nueve docentes frente a grupo, un asesor técnico pedagógico, maestro de educación especial, subdirector de gestión, secretaria e intendente.

Se cuenta con los servicios básicos de agua y luz eléctrica; asimismo, equipamiento tecnológico consistente en un aula del programa Habilidades Digitales para Todos (HDT), pantallas planas en cada salón, proyectores digitales, equipo de sonido y conectividad a Internet. En cuanto a material didáctico, se tienen insumos diversos de papelería dentro del centro escolar, los cuales se encuentran a disposición para fines pedagógicos.

El Programa Nacional de Convivencia Escolar (PNCE) refiere a un programa federal que busca construir y fortalecer espacios armónicos de convivencia, así como la comunicación respetuosa entre los miembros de las comunidades educativas y sus semejantes, las cuales en últimas fechas presentan incidencias reflejo de las problemáticas



que aquejan la convivencia sana y pacífica en las instituciones educativas del país (Oldak Finkler, 2016, p. 7).

El PNCE ha sido definido dentro del Sistema Estatal de Telesecundaria, organismo educativo descentralizado en el estado de Durango, para ser implementado en la totalidad de los planteles educativos; siguiendo una ruta de capacitación vertical a través de jefes de sector, supervisores y directivos.

El directivo de la escuela telesecundaria mencionada con anterioridad recibió el material necesario para la puesta en práctica del programa y una pequeña asesoría por parte de la supervisión sobre el mismo, pues debido a la apretada agenda de la reunión, la capacitación pasó a ser uno de varios puntos de la agenda de trabajo. Siguiendo la ruta de capacitación, el director de la institución cuenta con un día de trabajo para brindarla al colectivo docente.

Aunado a esto, se conoce que el personal docente frente a grupo de la escuela, encargado de implementar el programa, presenta renuencia en cuanto a la imposición de contenidos no programáticos pues argumentan que representan carga académica. De igual manera, comparten que, en experiencias anteriores en cursos de capacitación, sólo se tienen espacios dedicados a cumplir el requisito que no les brinda un apoyo relevante en su quehacer pedagógico.

Es por ello, que con el propósito de convencer a los docentes de las bondades de su puesta en práctica en pro del aprendizaje de los adolescentes que se atienden, se determinó diseñar una estrategia de capacitación a los docentes en el PNCE teniendo como línea la teoría instruccional cognitiva de Robert Gagné.

Lo anterior, responde a que esta teoría es de corte ecléctico y consta de eventos de instrucción que pueden ser adaptados por los maestros una vez que pongan en práctica el PNCE en su salón de clase.

Aportación teórica

La teoría instruccional de Robert Gagné refiere a un modelo de procesamiento de la información, así como la determinación con base en éste de fases de aprendizaje y eventos de instrucción que las propician. Dentro de sus características se encuentra la sistematicidad en su implementación, así como su eclecticismo al intentar unir el conductismo y cognoscitividad en sus aportaciones (Universidad Los Ángeles de Chimbote, s.f., p. 2).

El modelo básico del aprendizaje y la memoria de Robert Gagné hace referencia al procesamiento de la información por parte del sujeto, la figura 1 muestra el esquema de este modelo, a continuación, se describe la función de cada una de las estructuras involucradas en éste.

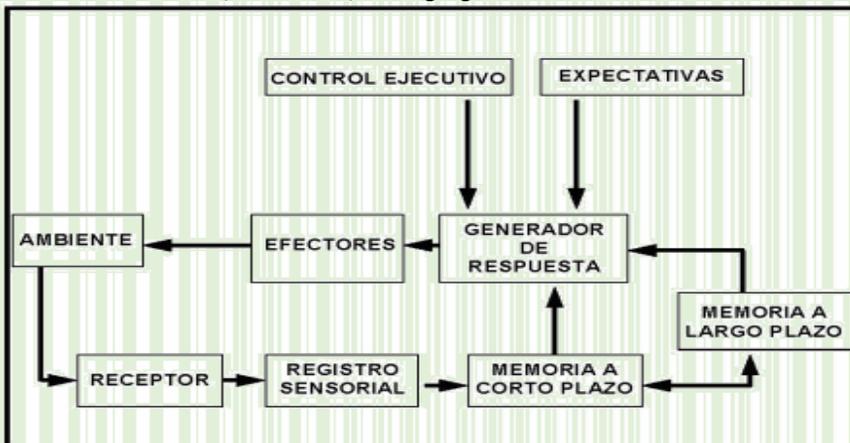
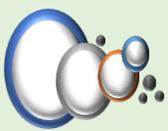


Figura 1 Modelo básico del aprendizaje y la memoria de Gagné

Fuente: <http://especializacion.una.edu.ve/teoriasaprendizaje/paginas/Lecturas/Unidad%202/aguilas%202004Aprendizaje.pdf>

El individuo al estar en contacto con el ambiente recibe estímulos a través de los receptores u órganos sensoriales, los cuales transitan al registro sensorial donde se percibe lo captado convirtiéndolo en una representación. Después de dicha codificación, la cual se lleva a cabo en una fracción

muy corta de tiempo, la información avanza a la memoria de corto plazo, en la que ahora la codificación es en forma de concepto. En la memoria a corto plazo la permanencia es breve, sin embargo, a través de la repetición se puede prolongar su estadía, o bien, conducir al



almacenamiento en la memoria a largo plazo. La información, ya sea que se encuentre en la memoria a corto o largo plazo, se traslada al generador de respuestas, el cual la traduce en una acción que es implementada por los efectores (la mayoría de las veces músculos) mediante el reflejo de cierta conducta en el medio de interacción.

Las expectativas surgen de la mente del propio individuo, de su experiencia, e inciden en el tratamiento que el sujeto da a los estímulos recibidos; por su parte, el control ejecutivo refiere a estrategias cognitivas que el alumno ha aprendido y aplica para procesar la información (Bengoechea Garin, 1996, p. 79).

En la teoría instruccional cognitiva de Gagné se reconoce que para que se dé el aprendizaje se precisa de una combinación de condiciones internas y externas; las primeras relativas a las destrezas de procesamiento interno de la información por parte del alumno y las segundas relacionadas con la generación del ambiente o entorno donde se propicie el proceso educativo (Schunk, 2012, p. 220).

La mezcla tanto de condiciones internas como externas genera resultados de aprendizaje, Gagné (1984, como se citó en Schunk, 2012, p. 220) identificó cinco tipos de ellos:

- Las habilidades intelectuales constan de reglas, procedimientos y conceptos implementados al participar en eventos comunicativos y resolver problemas diversos.
- La información verbal referida al conocimiento declarativo que incluye hechos y esquemas de representación mental.
- Las estrategias cognoscitivas relativas a las destrezas puestas en práctica al procesar la información.
- Las habilidades motoras desarrolladas gradualmente a través de la práctica hasta lograr una mejora en la calidad de los movimientos.
- Las actitudes relacionadas con la ideología propia de los individuos y que se reflejan mediante sus actos.

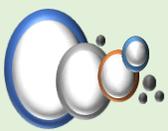
Los resultados de aprendizaje anteriormente citados definen categorías que comprenden los ocho tipos de aprendizaje definidos por Gagné; entre ellos se encuentran el aprendizaje de señales, de estímulo-respuesta, de encadenamiento motor, de asociación verbal, de discriminaciones múltiples, de conceptos, de principios y de resolución de

problemas (Universidad Los Ángeles de Chimbote, s.f., p. 3).

De igual manera, Gagné (1984, como se citó en Schunk, 2012, p. 221) propone jerarquías de aprendizaje, las cuales permiten organizar a las habilidades en habilidades objetivo, las cuales son primordiales para ser adquiridas, y las habilidades prerrequisito, aquellas destrezas previas que debe ser capaz de desempeñar el estudiante antes de acceder a la habilidad objetivo. De esta manera, para llegar a un aprendizaje de orden superior, se debe contar con los elementos de nivel inferior necesarios para lograrlo.

Para Gagné (como se citó en Universidad Los Ángeles de Chimbote, s.f. p. 7) las condiciones internas que ocurren en la mente del alumno se presentan en el sistema nervioso central y se conocen como proceso de aprendizaje, éste requiere de ocho etapas o fases que a continuación se presentan:

- Fase de motivación. Ligada a la expectativa y al refuerzo que alientan a un estudiante a aprender.
- Fase de aprehensión. El estudiante brinda atención y percibe la información que ha llegado al registro sensorial y que pasa a la memoria de corto plazo.
- Fase de adquisición. Se codifica la información que ha entrado en la memoria de corto plazo y que para su paso a una memoria a largo plazo debe ser transformada en material simplificado.
- Fase de retención. La información se procesa en la memoria a corto plazo para determinar si continúa en la memoria a largo plazo o se pierde gradualmente.
- Fase de recuperación. La información previamente almacenada en la memoria a largo plazo se puede recuperar o recordar a través de estímulos externos.
- Fase de generalización. Consiste en aplicar lo aprendido en distintos contextos respecto al que fue adquirida la información.
- Fase de actuación o desempeño. El sujeto emite una respuesta que refleja el desempeño de lo que se ha aprendido
- Fase de retroalimentación. Se confirman las expectativas que se habían presentado al inicio del proceso, reforzamiento en el ser humano.



Las condiciones internas o procesamiento interno de la información por parte del alumno son influidas por las condiciones externas, es decir, a través de la instrucción consistente en acciones organizadas por parte del maestro. De esta manera, el docente mediante eventos externos al aprendizaje puede activar aquellos procesos internos en él que permiten el aprendizaje; la instrucción por parte del profesor se convierte en un proceso intencionado con la meta de facilitar el proceso de aprendizaje (Universidad Los Ángeles de Chimbote, s.f., p. 6).

Gagné (como se citó en Esteller L. & Medina, s.f., p. 61-62) propone nueve pasos en su teoría instruccional, los cuales buscan que el docente logre activar las fases de aprendizaje previamente descritas:

1. Ganar la atención. Se busca llamar la atención del estudiante presentando algo novedoso que le permita enfocar su interés a la clase.
2. Informar los objetivos. Al inicio de las sesiones el alumno debe estar al tanto de los objetivos de aprendizaje, es decir, qué se espera que sea capaz de lograr al término; esto le permite generar una expectativa de desempeño.
3. Activar los conocimientos previos. Consiste en propiciar que el estudiante relacione la nueva información con lo que ya conoce, facilitando la significación de la información para ser almacenada en la memoria.
4. Presentar el contenido. El material nuevo se presenta al aprendiz organizado y segmentado de manera secuencial para su asimilación.
5. Guiar el aprendizaje. Se orienta al estudiante en cuanto al orden a seguir para resolver un problema, se sugiere o se brindan instrucciones de cómo aprender.
6. Provocar el desempeño. Se solicita que se aplique la nueva habilidad, propiciando así el rendimiento individual.
7. Proveer retroalimentación. Brindarle retroalimentación al alumno con base en su desempeño, permitirle saber si lo aprendido es correcto o no y por qué.
8. Evaluar el desempeño. Se valora lo logrado con base en técnicas e instrumentos para determinar lo que el alumno aprendió.

9. Mejorar la retención y la transferencia. Se proponen actividades donde el aprendiz pueda aplicar lo aprendido en otros contextos.

Propuesta de Intervención

Con base en la necesidad presentada en cuanto a capacitación para docentes en el programa a nivel federal relativo a la mejora de la convivencia escolar, se diseñó una estrategia fundamentada en la teoría instruccional de nueve pasos propuesta por Robert Gagné, lo anterior, para coadyuvar en la implementación del Programa Nacional de Convivencia Escolar en las aulas.

Nombre de la Estrategia: Aprendiendo a Enseñar, Enseñando a Convivir.

Objetivos:

- ✓ Analizar el material para el docente de secundaria del Programa Nacional de Convivencia Escolar (PNCE).
- ✓ Desarrollar un mural interactivo y el producto seleccionado relativos a las temáticas abordadas por grado en el programa.
- ✓ Reflexionar sobre la pertinencia de la aplicación del programa con base en el contexto institucional.
- ✓ Proponer pautas en la implementación del programa al colectivo docente.

Tiempo Estimado: 5.5 horas (330 minutos).

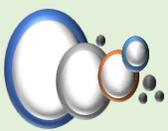
Espacio: Aula Habilidades Digitales para Todos (HDT) de la institución.

Materiales: Laptop, proyector, conexión a internet, tijeras, globos amarillos, harina, embudo, lápiz adhesivo, plumones de agua, plumón permanente, crayolas, hojas de máquina, revistas, cartulinas, bocina, cinta adhesiva, utilería (pelucas y accesorios varios de teatro).

Eventos de Instrucción de la Teoría de Robert Gagné.

1. Ganar la atención (20 minutos).
2. Se inicia la capacitación al personal docente frente a grupo reproduciendo el video tutorial de cómo elaborar un globo antiestrés con forma de emoción obtenido de <https://www.youtube.com/watch?v=aH4GAVGATmM>.

Después de ello, los docentes elaboran su emoción utilizando globos amarillos,



embudo, botella de plástico desechable, harina, plumones permanentes.

Se define esta actividad para captar la atención de los profesores dado que el aspecto emocional es trabajado como un contenido primordial en el PACE. Asimismo, mediante el globo, ellos expresan la emoción que sienten al momento, un punto de partida para los trabajos a abordar posteriormente.

3. Informar los objetivos (5 minutos).

El director comunica los objetivos de aprendizaje a los docentes mediante la proyección de una diapositiva que los contenga a través de la utilización del software de presentación PowerPoint.

Se debe recordar que los objetivos de la estrategia responden a:

- Analizar el material para el docente de secundaria del Programa Nacional de Convivencia Escolar.
- Desarrollar un mural interactivo y el producto seleccionado relativos a las temáticas abordadas por grado en el programa.
- Reflexionar sobre la pertinencia de su aplicación con base en el contexto institucional.
- Proponer pautas en la implementación del programa al colectivo docente.

En este punto, es importante que los docentes expresen sus dudas al respecto, dado que comprender el o los objetivos de la capacitación les permitirá crear expectativas, aspecto importante en la teoría instruccional

de Gagné y que influye en la motivación de los aprendices.

4. Activar los conocimientos previos (10 minutos).

En este evento, se desarrolla la actividad que Wray y Lewis (2010, como se citaron en Díaz Barriga & Hernández Rojas, 2002, p. 150) denominan lluvia de ideas.

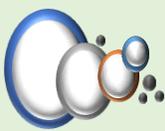
El director comenta a los docentes que se abordará el Programa Nacional de Convivencia Escolar, para lo cual, pide a los docentes que mediante aportaciones grupales elaboren una lista general con ideas o conceptos relacionados con la temática tratada.

Después de ello, el directivo rescata las principales aportaciones relacionadas directamente con la temática central y determina cuáles de ellas se alejan de la misma. Solicita a uno de los docentes que realice la construcción oral de un texto breve incluyendo los conceptos o ideas esenciales previamente identificadas.

Se solicitará la intervención de uno o dos docentes más para reforzar o contravenir algunas de las conclusiones expresadas.

5. Presentar el contenido (50 minutos).

Se reparte a cada maestro la Guía para el docente Educación Secundaria del PACE, enseguida se lleva a cabo una lectura comentada de la sección Presentación de dicha guía, posteriormente, se analiza y lleva una discusión guiada del diagrama de implementación por fases del PACE que se muestra en la figura 2.



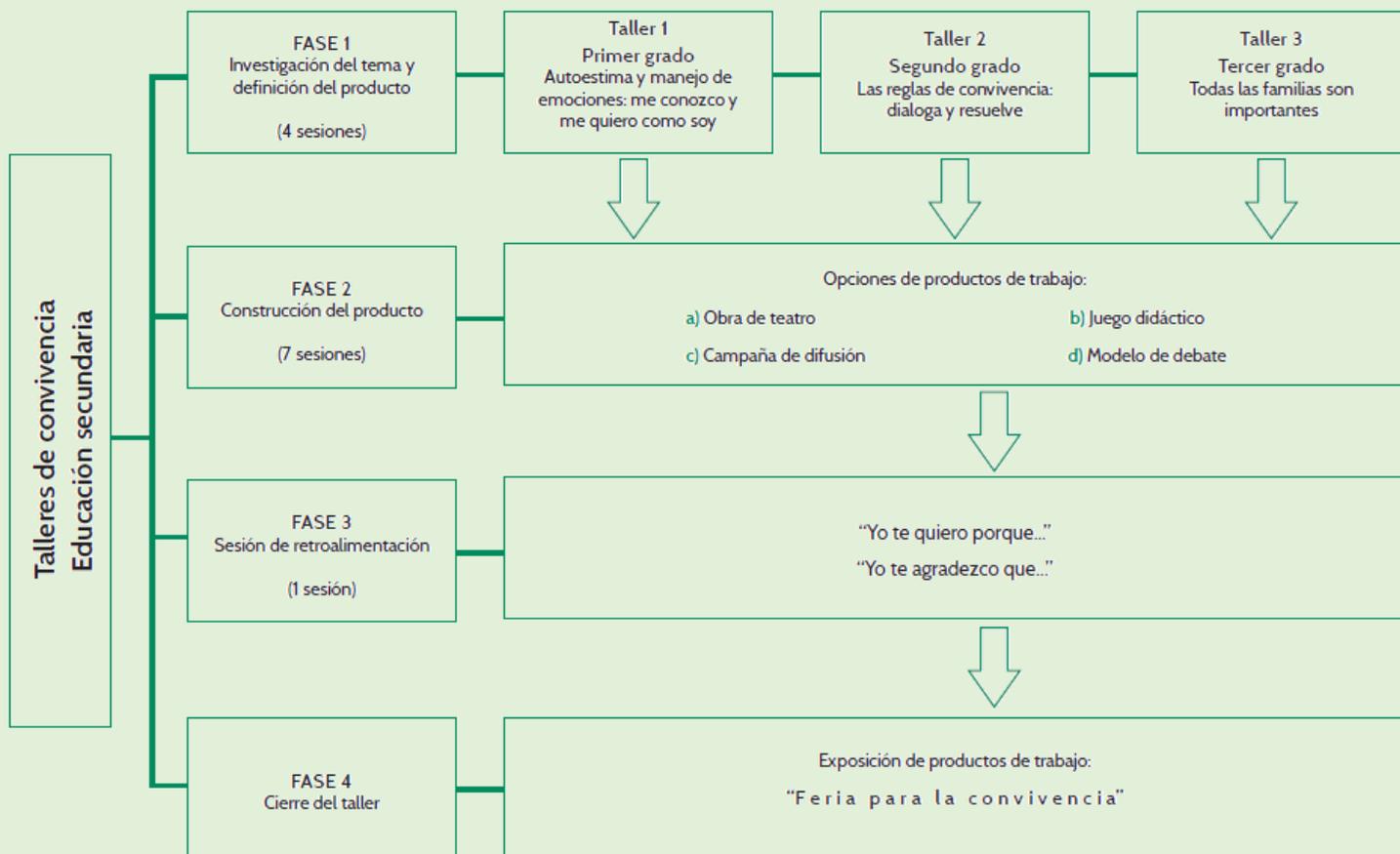


Figura 2 Diagrama de implementación del PACE.

Fuente: Guía para el docente. Talleres de convivencia. Educación secundaria. Programa Nacional de Convivencia Escolar. Oldak Finkler (2016, p. 8).

Una vez que se han disipado dudas, se exploran las cuatro fases de manera general en la guía de manera secuencial.

En la primera fase se resalta que la idea es que con base en una investigación elaboren un mural interactivo (información visual, auditiva y conceptual) y la elección de un producto a elaborar (obra de teatro, juego didáctico, cartel, debate). En el segundo apartado se aborda la elaboración del producto seleccionado. En un tercer momento se trata la sesión de reflexión con padres de familia y alumnos. Por último, en la cuarta etapa se habla de una feria relativa a la convivencia.

6. Guiar el aprendizaje (25 minutos).

Se propone a los docentes que con base en el grado que imparten realicen la investigación utilizando la guía y conexión a internet, para elaborar un mural interactivo que incluya imágenes, frases o conceptos clave, así como música de fondo (1° autoestima y manejo de emociones, 2° reglas

de convivencia y manejo de conflictos, 3° la familia). Para ello, podrán ser presentados a través de medios digitales y/o físicos. Disponen de tijeras, lápiz adhesivo, revistas, plumones, acceso a internet, proyector, computadoras portátiles.

De igual manera, decidir de entre los productos sugeridos: obra de teatro, juego didáctico, campaña de difusión (cartel) y debate; aquel que desarrollarán con base en la misma temática una vez concluida la primera fase. Para ello disponen de utilería (pelucas y accesorios varios de teatro), cartulinas, plumones, crayolas, hojas de máquina, tijeras, lápiz adhesivo.

Para ambas actividades se comenta que disponen de 1.5 horas para su preparación y que se sugiere que se organicen en equipos por grado pudiendo así repartirse las actividades.

7. Provocar el desempeño (150 minutos). Se anima a los maestros a iniciar con los trabajos de construcción del mural interactivo

y el producto y que posterior a ello se realizará la presentación de estos.

Una vez que haya pasado el tiempo se solicita a los docentes presenten su mural interactivo y el producto elegido a fin de socializarlo con los demás maestros del colectivo docente.

Se reproduce el video de la tercera fase obtenido de <https://www.youtube.com/watch?v=9H3DSptof0&t=3s>, el cual muestra un ejemplo de la sesión con padres de familia y alumnos, al finalizar se realiza una discusión grupal con base en las siguientes interrogantes:

- ¿Cómo se podría llevar a cabo esta sesión con padres de familia y alumnos?
- ¿Qué aspectos se deben cuidar al abordar la temática con los asistentes?
- ¿Cuál será la mejor manera de conducir la sesión?
- ¿Qué hacer en caso de una crisis emocional por parte de los asistentes?

Enseguida, se pide a los maestros que elaboren un listado colectivo de aquellos aspectos que deben ser considerados en la feria para la convivencia.

8. Proveer retroalimentación (30 minutos).

Al terminar la socialización de los murales interactivos y los productos elaborados, el coordinador de la sesión proporcionará retroalimentación con base en las fortalezas y áreas de oportunidad reflejadas en los trabajos de manera oral, cuidando no herir susceptibilidades. Al tiempo que alienta a los

maestros que al ser llevados al salón de clase puedan estar en condiciones de orientar a los alumnos.

Después de las intervenciones de los maestros en la discusión guiada sobre el video de sesión con padres de familia y alumnos, el director recordará qué aspectos de su participación concuerdan con el contexto de la institución y cuáles podrían ser modificados atendiendo la idiosincrasia y perfil social de los padres de familia.

En cuanto a la última fase, feria de la convivencia, con base en el listado propuesto por los maestros de manera colectiva, incluir aspectos que no hayan sido tomados en cuenta y comunicar aquellos que deben ser repensados ya que no corresponden al contexto institucional por logística o formato de la feria.

9. Evaluar el desempeño (30 minutos).

Para la evaluación del desempeño de los docentes se hará uso de una rúbrica, dado que se intenta valorar la actuación de los participantes a lo largo de la jornada de capacitación. La rúbrica consta de seis aspectos a ser considerados en este juicio, cada uno de ellos considera niveles graduales de logro, se implementará mediante una coevaluación entre docentes de distinto grado.

Al finalizar el ejercicio evaluativo cada aspecto aportará un puntaje a la sumatoria total, la cual determinará un nivel general de desempeño del docente; la tabla 1 muestra la rúbrica en mención.

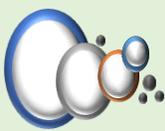


Tabla 1
Rúbrica de evaluación de la estrategia de capacitación.

Elementos por evaluar / Niveles de desempeño	Excelente 4	Muy Bueno 3	Bueno 2	Regular 1	Puntos Rúbrica
Trabajo desarrollado	El docente participó activamente en las actividades encomendadas, se desempeñó colaborativamente con sus compañeros, realizó aportaciones significativas que permitieron la elaboración de productos de trabajo con las especificaciones solicitadas.	El docente participó en las actividades, colaboró con sus compañeros dando algunas aportaciones para la elaboración de productos de trabajo.	El docente tuvo poca participación en las actividades, colaboró con sus compañeros, pero su contribución a los productos de trabajo fue escasa.	El docente estuvo presente en las actividades, aunque no de una manera activa, colaboró poco con sus compañeros, por lo cual su contribución a los productos de trabajo fue escasa.	
Mural interactivo	Es atractivo y original, presenta imágenes adecuadas; incluye música, conceptos y/o frases relacionados con el tema.	Cumple con el objetivo de un mural, sin embargo, las imágenes no son muy adecuadas con la temática; presenta música de fondo y conceptos clave.	El mural es poco atractivo, las imágenes no son adecuadas con la temática, no presenta música de fondo, la información es poco clara.	El mural es muy poco atractivo, las imágenes no guardan relación con el tema, no presenta música de fondo, no se comprende la información dada la organización del texto.	
Producto (obra de teatro, juego didáctico, cartel, debate)	El producto cumple con las características propias de éste, ha sido finalizado satisfactoriamente, se encuentra relacionado con la temática abordada.	El producto cumple con algunas de las características propias de él, se finalizó satisfactoriamente y tiene relación con el tema abordado.	El producto cumple con algunas de las características propias de él, se encuentra inconcluso, aunque tiene relación con el tema.	El producto cumple con algunas de las características propias de él, se encuentra inconcluso y no se relaciona con la temática abordada.	
Presentación o exposición oral	El docente presenta dominio de la temática tratada, su exposición es clara y concreta, está relacionada con los productos elaborados y la investigación realizada.	El docente presenta dominio del tema, su exposición es clara, sin embargo, no logra concretar su explicación.	El docente presenta mediano dominio del tema, por consiguiente, su exposición es poco clara.	El docente no domina el tema en cuestión, su exposición no es clara ni coherente.	
Participación	Sus intervenciones mostraron gran relación con el tema expuesto.	Sus intervenciones mostraron relación con el tema expuesto, pero no logró concretar su punto de vista para llegar a la conclusión.	Sus intervenciones mostraron alguna relación con el tema expuesto, pero son superficiales.	Sus intervenciones no muestran un análisis sobre la temática, no se relacionan con ella.	
Actitud hacia el trabajo	El docente presenta una actitud positiva y abierta hacia el trabajo.	El docente presenta una actitud de trabajo de tipo forzado.	El docente presenta renuencia a las actividades propuestas.	El docente se presenta indiferente al trabajo desarrollado.	
Total					

Fuente: Elaboración propia.

Niveles generales de desempeño:

- ❖ Regular (6 a 9 puntos).
- ❖ Bueno (10 a 14 puntos).
- ❖ Muy bueno (15 a 19 puntos).
- ❖ Excelente (20 a 24 puntos).

10. Mejorar la retención y la transferencia (10 minutos).

Se recuerda que en reunión previa se acordó que el espacio académico para la implementación del PNCE sería el de la asignatura de Orientación y Tutoría, por tanto, se solicita a los maestros elaborar una planeación didáctica con base en el contexto del grupo que atienden para la impartición de los talleres de convivencia en sus aulas; se da la posibilidad a los docentes que utilicen el formato que a ellos les parezca más cómodo sin perder de vista los aspectos básicos de una planificación de clase.

Conclusiones

La teoría instruccional de Robert Gagné refiere a una fusión ecléctica de aspectos conductuales y cognoscitivistas, la cual puede fungir como auxiliar en la implementación de proyectos didácticos y el enfoque por competencias, ambos de aplicación común en las asignaturas del currículum en la actualidad.

Las actividades propuestas en la estrategia dentro de cada uno de los eventos de instrucción representan la posibilidad de accionar por parte de un agente externo o instructor cada una de las fases del aprendizaje a nivel cognitivo, es decir, estimular las condiciones internas que favorecen el aprendizaje de los sujetos.

La gradualidad en la aplicación de estos eventos tiene la intención de que el sujeto dé un tratamiento lógico a los estímulos que recibe del medio ambiente para ser codificados y almacenados en su memoria; recordando que la forma de verificar que esto se haya logrado es a través de la conducta que manifiesta el sujeto, la cual puede ser observada y por tanto evaluada.

El diseño instruccional propuesto por Robert Gagné representa una herramienta útil para los

docentes que buscan apoyar a los educandos en la aprehensión del conocimiento, toda vez que parte de un modelo de procesamiento de la información y con base en su entendimiento señala pautas de intervención para el formador.

Referencias

- Bengoechea Garin, P. (1996). *Bases Psicopedagógicas de la Educación Especial*. Oviedo, España: Servicio de Publicaciones Universidad de Oviedo.
- Díaz Barriga, F., & Hernández Rojas, G. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. Ciudad de México: Trillas.
- Esteller L., V. A., & Medina, E. (s.f.). Evaluación de Cuatro Modelos Instruccionales para la Aplicación de una Estrategia Didáctica en el Contexto de la Tecnología. *Revista de Tecnología de Información y Comunicación en Educación*, 59-60.
- Oldak Finkler, E. (2016). *Guía para el docente. Talleres de convivencia. Educación secundaria del Programa Nacional de Convivencia Escolar*. Ciudad de México: Secretaría de Educación Pública.
- Sánchez, A. C., Ramírez, H., & Rincón, A. (26 de Agosto de 2017). *repositorio.villaprendizaje*. Obtenido de villaprendizaje: http://repositorio.villaprendizaje.com/files/los_nueve_eventos_de_instruccion_de_robert.pdf
- Schunk, D. H. (2012). *Teorías del Aprendizaje*. Ciudad de México: Pearson.
- Universidad Los Ángeles de Chimbote. (s.f.). <http://files.uladech.edu.pe/>. Obtenido de http://files.uladech.edu.pe/docente/41916979/PS_APRENDIZAJE/sesion_8/lectura_gagne.pdf

Resumen

Los procesos cognitivos básicos tales como la percepción, atención, memoria, emoción y motivación son fundamentales para la adquisición del conocimiento, por tal motivo, la presente estrategia considera la atención como el factor prioritario e indispensable para lograr un mayor rendimiento académico de los alumnos. En este artículo se plantea la atención como un proceso de acción, es decir, la estrategia es educar la atención de los estudiantes de primer semestre de bachillerato. La aplicación de la estrategia será bajo la modalidad de taller y se sustentará en el modelo Atencional de Posner y Peterson (1990).

Palabras clave: Procesos cognitivos básicos, rendimiento académico, atención.

Abstract

Basic cognitive processes such as perception, attention, memory, emotion and motivation are fundamental for the acquisition of knowledge, for this reason, the following strategy considers attention as a priority and indispensable factor to achieve a better academic performance of students. In this article, the attention is proposed as an action process, in other words, the strategy is to educate the attention of the students of the first semester of a baccalaureate. The application of the strategy is under the modality of a workshop and it will be supported by the Posner and Peterson's Attention Model (1990).

Keywords: Basic cognitive processes, academic performance, attention.

Presentación

Los procesos psicológicos cognitivos básicos son aquellos que se desarrollan en la mente de una persona cuya finalidad es de procesar información y adquirir un conocimiento de ello. Antes de especificar a los procesos en cuestión, es necesario partir de que la palabra cognición que proviene del latín "cognoscere" y que significa conocer, por ende, es el proceso por el cual las personas adquieren el

conocimiento. Los procesos psicológicos cognitivos básicos de los que se menciona son: percepción, atención, memoria, emoción y motivación.

Partiendo de lo anterior, la presente estrategia parte y se sustenta en la importancia que tiene el conocer cómo se ejecutan los procesos cognitivos en las personas para el logro del aprendizaje, específicamente el que corresponde a atención, ya que como lo señala Barragán et. al. 2007, la atención es un componente relevante en el estudio del rendimiento académico, puesto que disminuye o incrementa los niveles de sobrecarga y ansiedad en los estudiantes.

Dado que el objetivo de una estrategia es la resolución de un problema, la atención se plantearía desde la acción de esta, es decir desde el entrenamiento de la atención.

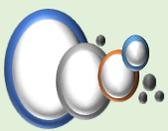
Objetivo

La presente estrategia tiene como objetivo entrenar la atención de los alumnos que cursan el primer semestre de un bachillerato tecnológico y lograr con ello que dichos alumnos logren un mejor rendimiento académico.

Justificación

Es de reconocer que los alumnos de primer semestre de bachillerato se encuentran en una etapa de desarrollo propio de la adolescencia, además de una nueva etapa de adaptación una nueva escuela con un nivel educativo diferente y, que presenta para ellos características y contextos diferentes a los que habían estado acostumbrados por muchos años.

La mayoría de los alumnos no prestan atención durante las clases, ya que se encuentran inquietos, desconcentrados, con cierta incertidumbre y ocupados en jugar y platicar con el compañero, propiciando en ellos mismos la apatía para no participar ni realizar actividades indispensables para su aprendizaje. Para no caer en implementar una estrategia estrictamente disciplinar y única hacia los jóvenes, puesto que lo único que haría es resolver el problema de manera somera, y no de manera



concreta y de fondo; es necesario establecer una estrategia que permita no solo conocer las causas por lo que los jóvenes presentan inatención, sino plantear una solución que permita que el alumno desde su propia conciencia preste atención al proceso de enseñanza aprendizaje del cual es parte y con ello pueda lograr mejorar su rendimiento académico.

Sustento teórico

Etimológicamente la palabra Atención procede del latín “*attentio*” forma sustantiva del concepto de “*attentus*” que se refiere a atento. Es en 1890 cuando William James definió la atención como una toma de posesión de la mente, en forma clara y vívida, de uno de lo que parecen varios simultáneamente posibles objetos o trenes de pensamiento. Focalización, concentración de la conciencia son su esencia. Implica la retirada de algunas cosas con el fin de hacer frente eficazmente a las demás, y es una condición que tiene un verdadero opuesto en el estado mental de despiste, confusión y aturdimiento (pp. 403-404). Posteriormente tal y como lo refiere Kahneman (1975), en la atención se involucra la existencia de un control por parte del organismo para elegir ciertos estímulos, y generar cierta conducta en función de la cantidad e intensidad de esta, a diferencia de Pinillos (1975) que infiere que la atención es un proceso de focalización perceptiva que parte de una conciencia clara y diferente ante varios estímulos, originando que no todos se perciban de igual manera. Uno de los conceptos que se tienen desde el enfoque psico-neurológico en que se define la atención como un proceso de enfocar la conciencia a voluntad, ante ciertos estímulos, analizando y sintetizando el más conveniente, por lo que considera la atención como una agrupación de características o aspectos atencionales, manejados a través de los neurotransmisores de ciertas zonas del cerebro.

Durante los años, han existido diferentes modelos atencionales, entre los que se encuentran el modelo estructural y de ubicación del filtro selectivo atencional (Cherry 1955), el modelo de filtro atencional rígido: selección temprana de Broadbent (1958), el Modelo de filtro atenuante de Treisman (1960), en 1963, surgió el modelo de Modelo de selección tardía Deutsch y Deutsch (1963), el Modelo de recursos de Kahneman (1973).

El marco de referencia de la presente estrategia corresponde al modelo Atencional de

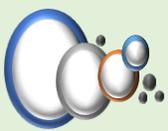
Posner y Peterson (1990), el cual considera a la atención como un proceso modular o de redes cognitivas y anatómicas, siendo estas muy específicas e independientes pero que a la vez interactúan entre sí. Los tres sistemas atencionales son: red atencional posterior, red atencional anterior y la red de alerta o de vigilancia.

La red atencional posterior o red de orientación * se encarga de la orientación de la atención hacia el espacio sensorial de una persona para que este capte, perciba y seleccione la información relevante, dicho con palabras de Fernández (2014), la orientación se define como la capacidad de seleccionar la información sensorial. El desarrollo de la orientación implica una red neuronal donde participa la corteza parietal y las áreas del lóbulo o corteza parietal y frontal gestionan las señales para el desenganche de la atención de una ubicación espacial específica, el colículo superior o tectum, situado en el cerebro medio está implicado en el movimiento o cambio de la atención a través de la vista y el núcleo pulvinar del tálamo en la operación de enganche o acoplamiento de la atención.

La red atencional Anterior o red ejecutiva, detecta y hace consciente el objeto o información de un estímulo, reconociendo su identidad para hacer conciencia de las instrucciones a realizar y los objetivos propios del estímulo. Dentro de esta red se involucran varias funciones como solución de conflictos, detección y corrección de errores, control emocional, organización de los procesos ante el cambio de tarea, manipulación del contenido de la memoria a corto plazo. Las regiones del cerebro que se activan son la corteza prefrontal dorsolateral, los ganglios basales y el tálamo.

De manera general el córtex cingular anterior regula los conflictos, ya que evalúa las condiciones en las que puede ocurrir un error o un conflicto, para posteriormente transmitir la información a áreas prefrontales laterales que son las que resuelven el conflicto. Respecto a la detección de errores esta se da de manera interna ya que por sí solo la persona es capaz de hacerlo, y reajustar su conducta de manera coherente, al detectar el error se es consciente de las habilidades cognitivas y de la dificultad de la tarea generando un ajuste al conocimiento metacognitivo.

Por último, el modelo de Posner y Petersen, 1990 considera la red de alerta o vigilancia, como la función encargada de sostener un estado de alerta necesario ante varios estímulos que se



presentan de manera inusual, provocando “tener una mente en blanco”, para evitar que cualquier estímulo se interponga en la detección de la señal.

Desarrollo de la estrategia

Desde la posición de Posner que plantea que la Atención es ilimitada que no se pueden hacer varias cosas al mismo tiempo con la misma intensidad y la misma productividad, pero lo que sí se puede hacer es entrenarla, la presente estrategia está enfocada al eso mismo.

Para ello el desarrollo de la estrategia en su modalidad de taller, se divide en tres etapas.

1. Orientación de la atención
2. Trabajo ejecutivo: juegos computacionales.
3. Mindfulness

Orientación de la atención:

En este apartado las actividades a desarrollar son:

1. Observación grupal e individual de la conducta dentro del salón de clases, juzgando y determinando las causas que la originan.
2. Análisis personal e individual del alumno, referente a las causas o factores que impiden su atención en clase.
3. Se analizarán las causas y se categorizarán en función de cuáles pueden ser controladas en lo individual y grupal.
4. Los alumnos identificarán y analizarán los diferentes estímulos que se presentan durante el desarrollo de una clase.
5. Manejo y procesamiento de la información

En la segunda etapa, se aplicarán algunos test, además de practicar ejercicios computarizados o físicos, (Rueda, Checa y Cómbita 2012), tales como:

- a) Test de stroop
- b) Test de trazo
- c) Test de Dígito-Símbolo
- d) Retratos
- e) El Granjero
- f) Formas
- g) Cielo o tierra

La última etapa, se considera crucial para alcanzar que los alumnos presten mayor y mejor atención en clase y mejoren su rendimiento académico, para ello se apela a “Mindfulness”

termino que refiere a la Atención Plena, para realizar se realizaran diferentes técnicas de:

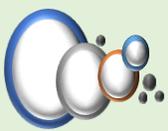
- a) Respiración
- b) Relajación
- c) Concentración
- d) Meditación

Evaluación

Se evaluará de acuerdo con la conducta mostrada por el alumno en sus clases, por el rendimiento académico, y con un test de “escala de Atención Plena en el Ámbito Escolar” (Meliá, 1991).

Referencias

- Alejandro Castillo Moreno, A. P. (2006). Redes atencionales y sistema visual selectivo. *Scielo*, 22. Recuperado el 7 de septiembre de 2017, de <http://www.scielo.org.co/pdf/rups/v5n2/v5n2a09.pdf>
- Fernandez, A. L. (2014). Neuropsicología de la atención. Conceptos, alteraciones y evaluación. *Revista Argentina de Neuropsicología*, 1-28. Recuperado el 7 de septiembre de 2017, de https://www.researchgate.net/publication/273970215_Neuropsicologia_de_la_atencion_Conceptos_alteraciones_y_evaluacion
- León, B. (2008). Atención Plena y rendimiento académico en estudiantes de enseñanza secundaria. *Red de Revistas Científicas de América Latina, Caribe, España y Portugal*. Recuperado el 10 de septiembre de 2017, de [file:///C:/Users/Sony/Downloads/842-2560-1-PB%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Sony/Downloads/842-2560-1-PB%20(1).pdf)
- M. Rosario Rueda, A. C. (2016). Educar la atención desde la neurociencia. *Pensamiento Educativo*, 1-16. Recuperado el 10 de septiembre de 2017, de [file:///C:/Users/Sony/Downloads/842-2560-1-PB%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Sony/Downloads/842-2560-1-PB%20(1).pdf)
- rocio Barragán Bech, S. L. (2007). autopercepcion de cambios en los deficit atencionales intermedios de estudiantes universitarios de Barranquilla sometidos al Metodo de Autocontrol de la Atencion (MindFulness). *Salud Uninorte*. Recuperado el 30 de Agosto de 2017, de <http://rcientificas.uninorte.edu.co/index.php/salud/article/viewArticle/4032/5722>



Enrique Barajas Montes

*Profesor de Tiempo Completo de la Universidad Tecnológica de Durango
Docente de asignatura en el Instituto Tecnológico de Durango
Doctorando en el Instituto Universitario Anglo Español Durango
enriquebarmont@gmail.com*

Resumen

La estrategia que se presenta en el presente artículo es el resultado de la creación e implementación de un canal en el portal YouTube destinado estrictamente a la difusión académica de contenido práctico y teórico de materias propias de las carreras ofertadas en la actualidad en la Universidad Tecnológica de Durango. En este artículo se describe el fundamento teórico para su utilización como método de enseñanza con estudiantes de nivel superior y su relación con el proceso de aprender enseñando (apreñeñar). Además, se sintetiza la implementación de dicho canal y el método de trabajo actual con el mismo, también se describe el proceso mediante el cual se generan los videos para alimentar dicho canal y las herramientas utilizables para dicho fin.

Palabras clave: Aprender-Enseñando, Apreñeñar, YouTube, uLearning, mLearning, E-Learning.

Abstract

The strategy presented in this article is the result of the creation and implementation of a channel in YouTube, aimed strictly at the academic dissemination of practical and theoretical content of subjects specific to the courses offered at the Technological University of Durango. This article describes the theoretical basis for its use as a method of teaching with higher level students and its relation to the process of learning by teaching. In addition, we synthesize the implementation of this channel and the current working method with it, also describes the process by which the videos are generated to feed the channel and the tools usable for that purpose.

Key words: Learning by teaching, YouTube, uLearning, mLearning, E-Learning

Introducción

Utilizar del portal YouTube como medio de enseñanza, no es un método innovador, sino actual, ya que encontramos en esta página millones, literal,

de videos centrados en la enseñanza de distintas disciplinas e incluso áreas simples de la vida, estos videos son llamados tutoriales. Es pues este portal digital una herramienta actual para generar aprendizaje, pero también para enseñar, porque ¿es cierto que cuando enseñamos, aprendemos en el proceso?, esta pregunta puede ser obviada, pero entender cómo utilizar la enseñanza como medio de aprendizaje, el cómo reproducir este proceso tan común para los docentes, es de particular interés en el presente artículo.

En específico, se describe en este texto el desarrollo de una estrategia digital, enfocada al *uLearning*, la cual consiste en la creación de un canal digital en el portal YouTube, el cual será alimentado por los docentes de la Universidad Tecnológica de Durango, pero con la posibilidad de que sean los propios estudiantes los que generen el contenido, revisado claro está por los docentes. Esta estrategia se fundamenta como método de enseñanza en parte en las teorías de Robert Gagné (en lo referente a la creación y diseño de la misma) y con el aporte actual de David Duran (en lo que trata del término *apreñeñar*).

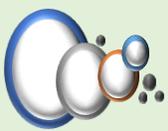
A lo largo de este documento se tendrá una descripción de dicha estrategia, su fundamentación teórica y método de implementación, para que pueda ser tomada como base en proyectos posteriores en otras instituciones de educación.

Objetivo general

Utilizar el sitio web www.youtube.com como medio de enseñanza, utilizando el mismo portal para crear un canal destinado a difundir contenidos técnicos de las materias impartidas en la Universidad Tecnológica de Durango (UTD).

Objetivos específicos.

1. Crear un canal en el sitio web www.youtube.com destinado a difundir, en particular, información académica,



referente a prácticas de asignaturas propias de la UTD.

2. Instruir a los docentes sobre el uso de la plataforma y se asignara un responsable por departamento para "alimentar" dicho canal.
3. Capacitar a los alumnos y docentes que deseen participar en la generación de videos para el canal.

Sustento Teórico

El aprendizaje electrónico, móvil y ubicuo.

El desarrollo del aprendizaje está sometido a un proceso de evolución continuo, el cual se encuentra emparejado con la ciencia y la tecnología (Conde, 2007). Y es esta evolución la que marca no sólo lo que se aprende, sino como se aprende. Viajando por la historia humana, podemos hacer mención de como aprendieron nuestros antepasados el proceso de crear fuego, podemos teorizar este proceso como parte de la sistematización empírica, la observación, o cualquier otro camino que pudo llegar a generar este aprendizaje. Pasando luego por la creación y reproducción de la rueda, avanzando por todas las artes necesarias para sobrevivir, hasta llegar miles de años después a la invención de la imprenta y en décadas recientes a la invención del internet. Y aunque todos estos procesos tecnológicos fueron a la par de la ciencia, hubo dos constantes mayores presente en ellos, el aprendizaje y la enseñanza.

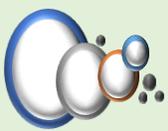
Estos cambios en las maneras de enseñar y de aprender se irán modificando conforme la tecnología siga avanzando y transformando a la sociedad. Internet es una vía en desarrollo para estos procesos, la cual representa una puerta al conocimiento, por la cual se puede adentrar el navegante a descubrir nuevos conocimientos e incluso a generar enseñanzas. Este intercambio de conocimiento entre navegantes es frecuente en el Internet, uno de los ejemplos más claros son las plataformas abiertas para generar cursos estandarizados como lo son los Massive Online Open Courses (MOOC) como lo son www.openlearning.com, www.canvas.net, www.udacity.com (entre las más populares en el idioma inglés) y en español y otros idiomas encontramos los portales de www.edx.org, www.coursera.org y www.mexicox.gob.mx, este último un portal oficial de educación en México.

Pero estos portales que ofertan cursos estructurados e incluso impartidos por universidades de prestigio no son los únicos métodos de enseñanza, en internet se puede adentrar en un portal famoso (www.youtube.com) donde podemos encontrar videos "tutoriales" donde se enseñan desde cuestiones básicas hasta temas de ingeniería avanzada, la mayoría de ellos generados por medio del Peer to Peer (Duran, 2016). El Peer to Peer consiste en la enseñanza entre pares, pese a que estos videos no son revisados o referenciados técnica o científicamente, su cantidad y peso como medio de estudio para los estudiantes de hoy en día crea la necesidad de prestarle atención en el presente artículo, evitando ignorarlos y buscando el utilizar este método de aprendizaje enseñanza como medio formal con los ajustes necesarios.

Estos tutoriales se presentan de una manera accesible con la tecnología actual a disposición de la mayoría de los estudiantes, siendo los estudiantes universitarios los que presentan mayor facilidad a dichas tecnologías, pero ¿Cuáles son estas tecnologías?, pues desde las computadoras portátiles, las tabletas electrónicas hasta los dispositivos móviles de comunicación como lo son los celulares. Es esta posibilidad de llevar a todos lados el acceso a estas plataformas de información, en específico YouTube, lo que permite hablar del proceso *mLearning* (*Mobil Learning*), evolución del *uLearning* (*Ubicuous Learning*), ambos procesos pertenecientes al *eLearning* (*Electronic Learning*) que serán descritos de manera generar a continuación.

Conde (2007) define estos conceptos como: *eLearning* se refiere a la utilización de nuevas tecnologías de la información y la comunicación con propósito de aprendizaje, parte de estas nuevas tecnologías son el Internet, las tecnologías multimedia y los simuladores. Una aproximación a la traducción al español que da este autor para este término es "eFormación". El *eLearning* se define por tres elementos base: la comunicación, el conocimiento y la tecnología.

Por otra parte, el *mLearning* es concebido por Conde (2007) como el *eLearning* a través de dispositivos móviles, también lo traduce como "aprendizaje móvil". En general el *mLearning* es la adaptación del *eLearning* a las nuevas tecnologías, específicamente a las portátiles, las que permiten llevar el contenido fuera del aula y a cualquier otro entorno físico, disponible obviamente a través de dispositivos como lo son las tabletas digitales y los celulares. Esta portabilidad del aprendizaje y la



enseñanza otorga la posibilidad de captar ideas, pensamientos, citas, notas y de más información de manera espontánea, facilitando la posibilidad de implementar innovadores modos de dar clase, de tomar clase, de aprender y de enseñar.

También Conde (2007) define el uLearning como un concepto aglutinador o punto final de las diferentes evoluciones del proceso de aprendizaje, combinadas con las nuevas tendencias tecnológicas existentes. Centrándose en el receptor final del conocimiento, en que le permita adquirir y modelar el momento, lugar y situación de estos procesos de aprendizajes. Una traducción para este concepto es la de "formación ubicua". Y una conceptualización más cercana es la siguiente: ... el conjunto de actividades, formativas, apoyadas en la tecnología, y que están realmente accesibles en cualquier lugar... incluso en los lugares que en realidad no existen" (Ramón, O., 2007, citado por Conde, 2007).

Apreñseñar.

¿Se aprende más enseñando? Los docentes responden a esta pregunta de manera afirmativa. El comprender un tema antes de enseñarlo conduce a más de un docente a aprender a fondo dicho tema para poder reproducirlo, ya sea de manera práctica o teórica. Es de este argumento de donde surge el modelo de aprender a través de enseñar, Barajas (2017).

Duran (2016), en su libro Apreñseñar, recoge por primera vez las evidencias científicas del neologismo con este nombre a este método de enseñanza y acuña el verbo *Apreñseñar*, es en este libro en donde menciona que incluso se puede considerar la emergencia de una nueva competencia, la de aprender a enseñar, y menciona la importancia de fomentar las habilidades en los estudiantes para no solo aprender, sino también a enseñar, al ser esto una habilidad innata del ser humano. Ese autor propone utilizar las distintas tecnologías y herramientas a la mano para explotar la educación informal, tan presente en Internet, enfocándose en la enseñanza P2P (del inglés: *peer to peer*). Ofrece también evidencias de la investigación, guías prácticas para que los profesores puedan aprender enseñando y experiencias positivas sobre este método de apreñseñaje.

Desarrollo de la estrategia

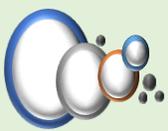
La estrategia propuesta en esta sección consiste a grandes rasgos en crear un canal virtual en el portal www.youtube.com el cual será "alimentado" por videos sobre prácticas técnicas y teóricas de clase, información estrictamente académica, llenado de formatos técnicos y redacción entre otros temas. Para localizar el canal se puede acceder de las siguientes maneras:

- Ingresando al siguiente vinculo concreto del canal propuesto es: https://www.youtube.com/channel/UCbOLdeXpbiekC-E5svK_ZZQ/featured
- En un buscador colocar como el de Google introducir en el apartado de búsqueda: UTDucate.
- En cualquier buscador reconocido introducir: YouTube/UTDucate.
- O bien introducir directamente en el buscador de YouTube: UTDucate.

Para la generación del contenido se invita a los docentes y estudiantes interesados en proponer temas de interés para la comunidad estudiantil, estrictamente con fines académicos. Luego se otorga un listado de requisitos de formato, duración, calidad y portada que debe de tener cada video creado para dicho canal, para después de una revisión por parte de los encargados del canal, sea subido a la plataforma.

El modelo teórico para la generación de la estrategia parte de una mezcla del de Gagné (1976) el cual marca como primera etapa del aprendizaje la Motivación, la cual incluye el proceso de expectativa y los eventos externos que ejercen influencia en el proceso de aprendizaje. Para cumplir con este apartado el canal se utiliza en clases a manera de material didáctico, para que los alumnos puedan ver las ventajas de esta herramienta en el proceso de aprendizaje, además de que la mayoría de los videos fueron elaborados por alumnos de niveles superiores, por lo que el lenguaje, aunque apropiado, está al nivel de los receptores.

La siguiente etapa es la comprensión, donde se enfocan los procesos de atención, y percepción selectiva, para esto, la estrategia por naturaleza estimula de manera diferente la atención del estudiante, saliendo del aula, dejando su zona de aprendizaje libre, liberándolo de espacios físicos, *mLearning* puro. Para comenzar con el proceso de fraguado del conocimiento, se otorga clase normal en el aula, dando así indicaciones en más de un



medio y con más de un lenguaje, cohesionando en un entorno uLearning.

Para la adquisición del aprendizaje, Gagné nos generaliza los procesos de Cifrado y acceso a la acumulación, donde la mejor manera de poder generar la evidencia de este conocimiento es la creación de proyectos satelitales a los temas de la estrategia, es aquí donde entran la producción de los receptores de un video para la plataforma.

La retención y el recordar, etapas siguientes, se pueden verificar mediante los procesos de almacenamiento del conocimiento y la recuperación del mismo. En específico se solicita a los receptores reproducir en prácticas técnicas el conocimiento adquirido en los videos, comprobando por medios de evaluación propuestos, según la clase, dichos conocimientos.

Aunque la etapa siguiente es la generalización, donde se involucra el proceso de transferencia, son los videos producidos por los receptores los que cumplen esa función, sin ciclarse con la etapa de adquisición, pues son complemento

ambas etapas (para esta estrategia). Es la etapa de actuación una más que se une mediante el proceso de respuesta a todas las anteriores y a la última que es la retroalimentación, cuyo proceso es el fortalecimiento del conocimiento.

Evaluación

Para la evaluación de esta estrategia, se generó una encuesta preliminar, que se sustituirá a futuro con un instrumento validado, con uno de los grupos que está utilizando actualmente la plataforma en la clase de Dibujo Mecánico, que trata de dibujo asistido por computadora utilizando el software SolidWorks, con preguntas orientadas a las etapas del aprendizaje marcados por Gagné para la generación de estrategias. Esta encuesta se sintetiza con las preguntas de estas en las gráficas presentadas para cada una de ellas. Figura 1 ¿Qué tan motivante es para usted utilizar YouTube como medio de aprendizaje?, se observa la motivación por el método de aprendizaje.



Figura 1 ¿Qué tan motivante es para usted utilizar YouTube como medio de aprendizaje?

Fuente: Elaboración propia.

En la Figura 2, se indaga sobre la motivación de los alumnos para crear un video para la plataforma, quedando evidente la falta de esta.

¿Qué tan motivante es para usted el hacer un video de su autoría para el portal UTDUCATE?

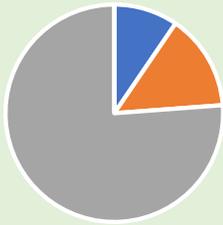


■ Muy motivante ■ Motivante ■ Poco motivante ■ Nada motivante

Figura 2 ¿Qué tan motivante es para usted el hacer un video de su autoría para el portal UTDUCATE?

Fuente: Elaboración propia

¿Qué método prefiere para aprender los temas de esta clase?



■ Prácticas en clase ■ Videos de Youtube ■ Ambos ■ Autodidacta

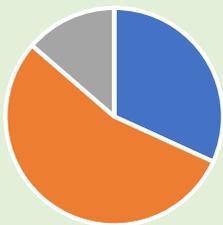
Figura 3 Método para aprender.

Fuente: Elaboración propia.

En la figura 3 se nota que los alumnos prefieren un método mixto, donde se utilice el canal y las clases en el aula, siendo claramente una prevalencia del uLearning. Por otra parte, en la figura 4

encontramos que el conocimiento percibido por parte de los alumnos es considerado normal, ni extraordinario ni pobre.

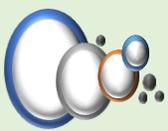
¿Cuánto esta aprendiendo usted por medio del canal Utducate?



■ Mucho ■ Normal ■ Poco ■ Nada

Figura 4 Aprendizaje por medio de UTDucate

Fuente: Elaboración propia.



Para la pregunta *¿Es capaz de reproducir en una práctica diferente lo aprendido en el video?* Todos los alumnos contestaron con un sí. Mientras que para la pregunta *¿Le gusta aprender por medio de YouTube?* Dieciocho de los alumnos dijeron que sí y cuatro que no.

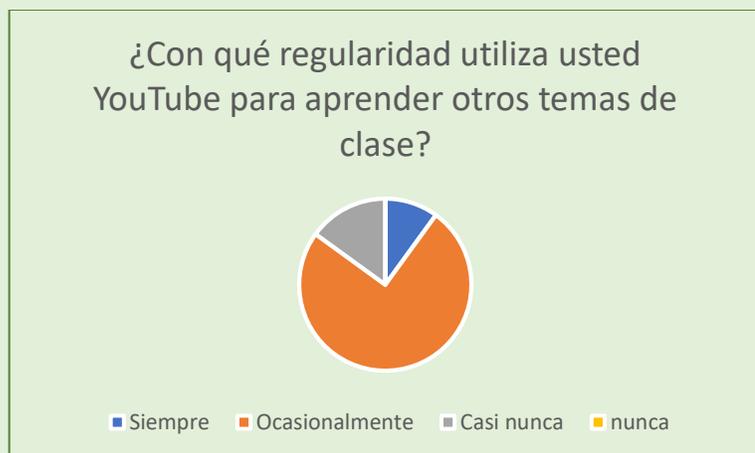


Figura 5 Uso en otros temas de clase.
Fuente: Elaboración propia.

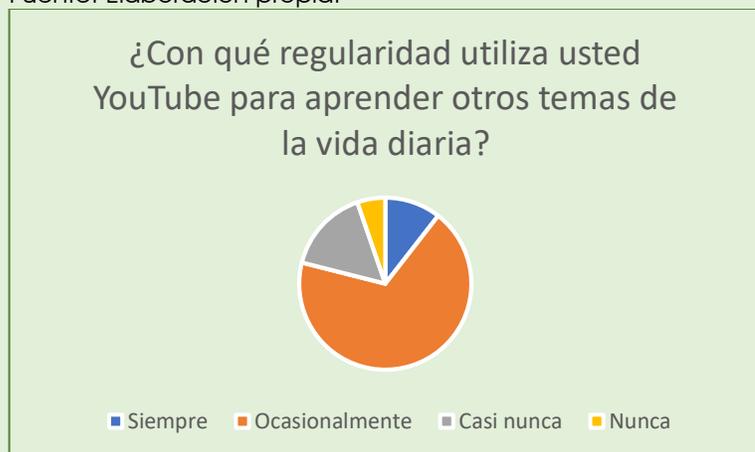


Figura 6 Uso del portal para la vida diaria.
Fuente: Elaboración propia.

Conclusión

Por medio de la implementación de esta estrategia y la primera evaluación, simple, se puede observar que el método está bien orientado, es necesario trabajar en un instrumento preciso para poder evaluar de manera real la misma.

Uno de los aspectos a trabajar sin duda es la motivación, tanto para trabajar con el canal como para generar contenidos de interés en los alumnos, académicos claro está.

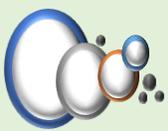
El mudar los medios de enseñanza y aprendizaje, así como los métodos, es necesario para mantener actualizado todo el proceso

Por último, las preguntas *¿Con qué regularidad utiliza usted YouTube para aprender otros temas de clase?* Se representa en la Gráfica 5 y *¿Con qué regularidad utiliza usted YouTube para aprender otros temas de la vida diaria?* En la figura 6, estas dos preguntas se enfocan al uso cotidiano de la plataforma para el aprendizaje.

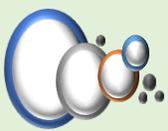
educativo, combinar el uso del uLearning y algo tan obviado, pero poco utilizado para la enseñanza como el aprendizaje son una combinación innovadora, que conjuga verbos neófitos con herramientas relativamente modernas como lo es YouTube. Esta combinación sin duda aporta nuevos horizontes en el campo educativo y para la investigación en las ciencias de la educación.

Referencias

Álvarez, F., Rodríguez-Pérez, J., Sanz-Ablandeo, E., y Fernández-Martínez, M. (2008). Aprender Enseñando: Elaboración de Materiales



- didácticos que facilitan el Aprendizaje Autónomo. *Formación Publicitaria*. Vol. 1, Núm. 16, p. 19-28.
- Álvarez, P. (2017). Nuevas maneras de enseñar y aprender Teoría de la educación en el EEES. Maletas educativas como recurso didáctico. *Profesorado, Revista de currículum y formación del profesorado*. Núm Extr., p. 505-532.
- Amante, B., Simo, P., Algaba, I., Fernández, V., Rodríguez S., Rajadell., M, García, D., Salan, N., Enache, M., Albareda, M., Bravo, E., Suñe, Albert. Y Serrano, Pilar. (2009). Introducción de "Videos de bajo coste" para la enseñanza enfocados en la semi presencialidad. *VI Jornadas Internacionales de Innovación Universitaria*. Rescatado de <http://abacus.universidadeuropea.es/handle/11268/2783>
- Bandura, A. y Walters, R. (1974). Aprendizaje social y desarrollo de la personalidad. Alianza Universidad. Alianza Editorial.
- Barajas, E. (2017). Aprender-Enseñando; Una sistematización de experiencias sobre la enseñanza del idioma inglés como método de aprendizaje en nivel superior. España. Editorial Académica Española.
- Barbera, E. y Badía, A. (2005). Hacia el aula virtual: actividades de enseñanza y aprendizaje en la red. *Revista Iberoamericana de Educación*. Núm. 36/9. Recuperado de <http://rieoei.org/1064Barbera.htm>
- Conde, M. (2007) mLearning, de camino hacia el uLearning. Tesis de maestría. Universidad de Salamanca. Recuperado de <https://gredos.usal.es/jspui/handle/10366/21829>
- Duran, D. (2016). Learning-by-teaching. Evidence and implications as a pedagogical mechanism. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.1080/14703297.2016.1156011>
- Duran, D. (2014). Aprender enseñando, evidencias e implicaciones educativas de aprender enseñando. Madrid: Narcea, s.a. de ediciones.
- Miguel, S. (2011). Revistas y producción científica de América Latina y el Caribe: su visibilidad en SciELO, RedALyC y SCOPUS. *Revistas y producción científica de América Latina y el Caribe*. Vol. 34, Núm. 2, p. 187-199.
- Ortega, R. y González, K., (2017). Calidad en la enseñanza en educación superior del Centro Universitario del Norte, Universidad de Guadalajara, México. *Revista Iberoamericana de Educación*. Vol. 74, Núm.1, p. 9-22.
- Páramo, B., Martínez-Figueira, E. y Raposo-Rivas, M. (2015). Instrumentos de una investigación en desarrollo sobre el aprender a aprender: descripción y posibilidades. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*. Vol. Extr., Núm. 6.
- ULADECH. Escuela Profesional de Psicología. Psicología del Aprendizaje. La teoría de aprendizaje de Robert Gagné (1976). Universidad de los Ángeles de Chimbote. Recuperado de http://files.uladech.edu.pe/docente/41916979/PS_APRENDIZAJE/sesion_8/lectura_gagne.pdf (última verificación 19 de septiembre de 2017)



NORMAS PARA COLABORADORES

La Revista Visión Educativa IUNAES, publica trabajos que deben ser inéditos y originales.

Los tipos de trabajos que se pueden publicar son los siguientes:

- Artículos de investigación científica en el ámbito educativo,
- Artículos de reflexión sobre temáticas originales y asociadas a la investigación,
- Artículos de reflexión sobre temáticas no derivadas de investigación,
- Propuestas de intervención,
- Guías sobre temática diversa,
- Ficha técnica de instrumentos de investigación.

Los trabajos no deberán exceder las 20 páginas, a excepción de la ficha técnica, tamaño carta, interlineado doble, con márgenes simétricos a 2 cm. Para detalles adicionales de formato y estilo consultar normas internacionales APA (American Psychological Association) en su tercera versión en español o sexta en inglés.

Los trabajos se deberán enviar a la dirección electrónica de la revista revistaiunaes@hotmail.com. La recepción de un artículo se acusará 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).

Como trámite fundamental, cuando el artículo es aceptado para publicación, los autores de los artículos deberán ceder los derechos de publicación a la revista mediante una carta de cesión de derechos que se les enviará a su correo electrónico.

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

